



**Proyectos de Servicio Social Estudiantil como prácticas de aprendizaje  
auténtico: Experiencia en instituciones educativas públicas de Cali,  
Colombia**

William Eduardo Ortega Torres  
Doctorado en Estudios Migratorios  
Universidad Pablo de Olavide

Director

Dr. José Antonio Sánchez Medina

Catedrático de Psicología de la Comunicación

Universidad Pablo de Olavide

Sevilla, octubre 2020

**Proyectos de Servicio Social Estudiantil como prácticas de aprendizaje  
auténtico: Experiencia en instituciones educativas públicas de Cali,  
Colombia**

Memoria presentada por  
William Eduardo Ortega Torres  
Para optar al título de Doctor

El Director  
Dr. José Antonio Sánchez Medina  
Catedrático de Psicología de la Comunicación

Doctorado en Estudios Migratorios  
Universidad Pablo de Olavide  
Sevilla, octubre 2020

*La energía fluye hacia donde la imaginación la dirige*

## **Agradecimientos**

Esta tesis está marcada por la desigualdad social, las brechas económicas y el abandono de un Estado que prioriza el poder y los recursos sobre las necesidades del pueblo colombiano, panorama que incide desde la precaria situación de la educación pública en el país hasta el acontecimiento histórico de la pandemia del COVID-19 que nos golpea y profundiza con mayor fuerza las diferencias que nos distancian y nos segregan unos de otros. Pero esta tesis también está marcada por la utopía de mejorar y despertar una conciencia colectiva a través de una labor clave en la formación y educación de los ciudadanos. Aquellos que me acompañaron en este viaje son compañeros de ideales y de búsquedas, que creen que se pueden aportar conceptos, metodologías y filosofías educativas transformadoras, donde todos podemos aportar al cambio. Y aquellos a quienes esta investigación les permita tomar elementos para cambiar su perspectiva y emprender nuevas exploraciones, serán motivo de satisfacción y alegría porque significa que este documento ha logrado aportar un grano de arena en ellos.

Este trabajo de investigación es fruto del reconocimiento y apoyo vital de estos compañeros que nos estiman y caminan a nuestro lado, sin quienes no tendríamos la fuerza y energía que nos anima diariamente a crecer como personas y como profesionales. Es así que deseo expresar mi agradecimiento a mi director Dr. José Antonio Sánchez Medina, a quien admiro profundamente como maestro, profesional, ser humano, amigo y compañero de principios. Gracias por su dedicación y apoyo a este trabajo; por la confianza desde los inicios académicos en la maestría; por el respeto a mis sugerencias e ideas; y por las orientaciones y el rigor que dio para el desarrollo de las mismas. Gracias a mi amiga, compañera y esposa por su paciencia, comprensión y solidaridad en este proyecto. Sin su apoyo este trabajo nunca se habría escrito y, por eso, este trabajo es también el suyo. Gracias a mi familia, mis abuelos y padres, ya que sin ellos no hubiera logrado existir en este plano físico. Gracias a la Universidad del Valle, compañeros y amigos que permitieron la ejecución del proyecto y por ende la realización de esta investigación. Sin todos ellos no lo hubiera logrado y nuestros vínculos quedan plasmados en estas indagaciones.

A todos y cada uno de ustedes, gracias. Juntos seguimos trabajando por propósitos y sueños que trascienden más allá de estas letras.

## Índice

<b>Índice de tablas .....</b>	<b>6</b>
<b>Índice de figuras.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Introducción.....</b>	<b>8</b>
<b>2. Papel del aprendizaje en el desarrollo .....</b>	<b>13</b>
2.1. Zona de desarrollo próximo .....	16
2.2. El papel de la escuela en los procesos de aprendizaje y desarrollo .....	21
2.3. El aprendizaje en el contexto cultural .....	24
<b>3. Aprendizaje en la práctica .....</b>	<b>30</b>
3.1. Aprendizaje situado .....	32
3.2. Reconocimiento de los saberes de la comunidad.....	36
3.3. De la teoría a la práctica educativa .....	41
<b>4. Retos para un aprendizaje en comunidad .....</b>	<b>47</b>
4.1. Sistemas y códigos simbólicos en la escuela.....	49
4.2. Pluralidad de voces .....	53
4.3. Negación y negociación en el aula de clase .....	58
4.4. Aprendizaje e identidad .....	61
<b>5. Contextualización de los datos .....</b>	<b>67</b>
5.1. Sistema educativo en Colombia .....	71
5.2. Una herramienta estatal.....	73
5.3. Significado de los Proyectos de Servicio Social Estudiantil .....	75
5.4. Marco contextual .....	77
<b>6. Diseño de la investigación .....</b>	<b>82</b>
6.1. Preguntas de investigación .....	83
6.2. Objetivos .....	83
6.3. Aproximación metodológica .....	84
6.4. Método .....	86
6.4.1. Participantes .....	86
6.4.2. Docentes líderes .....	88
6.4.3. Estudiantes .....	89
6.4.4. Instituciones Educativas Oficiales .....	89
6.5. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos .....	91
6.5.1. Primera fase de caracterización .....	94

6.5.2. Segunda fase para la construcción del plan de acción .....	99
6.5.3. Tercera fase de implementación .....	101
<b>7. Resultados .....</b>	<b>107</b>
7.1. Características identificadas en la implementación de los PSSE.....	108
7.2. Fortalezas de los PSSE.....	113
7.3. Dificultades, necesidades y alarmas para la implementación de los PSSE .....	117
7.3.1. Dificultades y amenazas.....	119
7.3.2. Alarmas.....	126
7.4. PSSE exitosos.....	128
7.4.1. Gestión de convenios externos articulados a las características del contexto .....	133
7.4.2. Articulación de los PSSE con los intereses y orientaciones de los proyectos de vida de los estudiantes .....	146
7.4.3. Integración de los PSSE a los planes y proyectos institucionales .....	159
7.5. Los PSSE como escenarios pedagógicos y formativos .....	179
<b>8. Discusión .....</b>	<b>183</b>
8.1. Sobre las características identificadas.....	185
8.2. Sobre las fortalezas .....	187
8.3. Sobre las dificultades, necesidades y alarmas que enfrentan los PSSE .....	190
8.4. Sobre los PSSE exitosos .....	191
8.4.1. Sobre la gestión de convenios externos articulados a las características del contexto .....	192
8.4.2. Sobre la articulación de los PSSE con los intereses y orientaciones de los proyectos de vida de los estudiantes .....	193
8.4.3. Sobre la integración de los PSSE a los planes y proyectos institucionales .....	199
8.5. Sobre los PSSE como escenarios pedagógicos y formativos .....	201
<b>9. Conclusiones.....</b>	<b>205</b>
<b>10. Glosario .....</b>	<b>213</b>
<b>11. Referencias .....</b>	<b>215</b>
<b>12. Anexos.....</b>	<b>222</b>
Anexo I. Distribución profesionales y desglose IEO.....	222
Anexo II. Informe general del plan de acción .....	225
Anexo III. Informe de resultados del empoderamiento de comités articuladores .....	239
Anexo IV. Informe de avance del acompañamiento a las mesas intersectoriales .....	255
Anexo V. Documento de evaluación participativa de gestión de mesas intersectoriales .....	281
Anexo VI. Informe de desarrollo de los perfiles de los proyectos de vida .....	287
Anexo VII. Informe de las salidas pedagógicas .....	302

## Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de estudiantes por grado escolar y localización.....	78
Tabla 2. Registro cuantitativo de población y visitas del Eje Servicio Social Estudiantil.....	87
Tabla 3. Distribución de docentes líderes de PSSE por jornadas.....	88
Tabla 4. Instituciones educativas impactadas por zona.....	89
Tabla 5. Entregables del eje de PSSE para recoger la información de las fases de trabajo.....	92
Tabla 6. Estructura del taller Jugando, voy creando.....	98
Tabla 7. Avance gestión salidas pedagógicas 2018.....	156
Tabla 8. Líneas de acción y acuerdos IEO Evaristo García.....	171

## Índice de figuras

Figura 1. Tránsito entre zona de desarrollo actual y zona de desarrollo próximo.....	18
Figura 2. Retos para un aprendizaje auténtico.....	29
Figura 3. Aprendizaje en la práctica.....	30
Figura 4. Componentes de una teoría social del aprendizaje: inventario inicial.....	35
Figura 5. El aprendizaje por servicio.....	44
Figura 6. Dialogicidad y pluralidad de voces.....	55
Figura 7. ¿Qué hacemos? Mirada general a los tres ejes del proyecto Fortalecimiento de competencias básicas.....	79
Figura 8. Realidades abordadas por el eje de PSSE.....	80
Figura 9. Modalidades de implementación de los PSSE.....	110
Figura 10. Convenios interinstitucionales.....	134
Figura 11. Intereses de los estudiantes en relación a los PSSE.....	152
Figura 12. Perfiles de interés de los estudiantes en relación a los PSSE.....	153
Figura 13. Escenarios de PSSE sugeridos por los estudiantes.....	154
Figura 14. Formalización PSSE.....	160



## 1. Introducción

Uno de los grandes problemas a los que se enfrenta actualmente la escuela es la generación de conocimientos y procesos de aprendizaje encapsulados y desarticulados de las características del contexto que definen a sus estudiantes (Engestrom, 1991). Como señala Resnick (1987) la escuela parece favorecer un tipo de aprendizaje de reglas simbólicas que no tienen por qué guardar una continuidad entre lo que se aprende fuera de la escuela y lo que se aprende en el sistema educativo. Esta desconexión entre la comunidad y sistema educativo parece estar en la base de las dificultades para promover un desarrollo integral del alumno, fortalecer sus procesos de formación identitaria y, en último caso, potenciar la capacidad de incidir y transformar su entorno. Esa problemática se agudiza particularmente en zonas marginales marcadas por la violencia, ciclos de exclusión, estigmatización y estratificación social, entornos que cargan con voces, discursos, categorías y códigos que se pueden replicar a escala en la escuela, bajo el riesgo de convertirla en una institución al servicio de la desigualdad social (Messiou, 2012).

Frente a este panorama, se propone que si se conectan los aprendizajes de la escuela con los saberes de la comunidad, se pueden originar procesos de aprendizaje auténtico que promuevan el desarrollo identitario de los estudiantes al gestar escenarios, herramientas y experiencias educativas que permitan al individuo apropiarse de las características de su entorno, transformar las dificultades en oportunidades de desarrollo y llevar a la práctica los conocimientos de la escuela para la construcción de su proyecto de vida.

El Estado colombiano, sensible a estas necesidades educativas, diseñó un marco legal para la implementación obligatoria de los Proyectos de Servicio Social Estudiantil (PSSE)<sup>1</sup>. Una plataforma de aprendizaje dirigida a los estudiantes de grado 10° y 11°<sup>2</sup> de todas las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, que justamente apunta hacia la articulación y servicio entre la escuela y el entorno. Los PSSE nacen con el propósito principal de integrarse a la

---

<sup>1</sup> Este trabajo surge de la participación del autor en el proyecto de inversión pública Mi Comunidad es Escuela (MCEE), como coordinador del eje de los Proyectos de Servicio Social Estudiantil en Instituciones Educativas Oficiales de Cali, Colombia.

<sup>2</sup> De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), los niveles de educación formal son la educación preescolar, que comprenderá mínimo un grado obligatorio; la educación básica, con una duración de nueve grados que se desarrollará en dos ciclos: primaria con cinco grados (1°, 2°, 3°, 4° y 5°) y secundaria con cuatro grados (6°, 7°, 8° y 9°); y la educación media, con dos grados (10° y 11°), para culminar con el título de bachiller.

comunidad para contribuir a su mejoramiento social, cultural y económico, colaborando con el desarrollo de valores asociados a la solidaridad y al conocimiento del entorno social por parte del educando. Adicionalmente, se proponen orientar al estudiante en su proyecto de vida a través de la sensibilización frente a las realidades del contexto y la contribución al desarrollo social.

A pesar de que los PSSE tienen una base legal sólida que propone abrir nuevas posibilidades de pensar el proceso de enseñanza, en la práctica se han encontrado con diversas dificultades que han limitado su alcance formativo, condicionado sus posibilidades de acción, desvirtuado su propio sentido, reducido su impacto en la relación estudiante-escuela-comunidad, y que dejan entrever un sistema educativo nacional históricamente fragmentado y lleno de carencias. No obstante, es preciso el reconocimiento de sus posibilidades pedagógicas como una estrategia para abordar el problema de una escuela que necesita ser repensada y resignificada, proponiendo analizarlos como herramientas pedagógicas que aportan al desarrollo identitario, se erigen como escenarios de aprendizaje en la práctica y procesos educativos hacia aprendizajes auténticos, para finalmente plantear la introducción de posibles mejoras que logren potenciar su capacidad pedagógica y sean un primer paso hacia el cambio educativo desde el servicio social.

En este sentido, en esta tesis se analizaron los Proyectos de Servicio Social Estudiantil en 45 instituciones de educación pública y 59 sedes educativas de la ciudad de Cali<sup>3</sup>, Colombia, en el marco del Programa Mi Comunidad es Escuela (MCEE), una iniciativa de inversión pública por parte de la Alcaldía de Santiago de Cali, en la cual la Universidad del Valle y la Secretaría de Educación Municipal (SEM) firmaron un contrato interadministrativo especificando diversas acciones encaminadas a mejorar la calidad de la educación pública de la ciudad. De forma específica, la investigación se articuló con el eje de acción de Proyectos de Servicio Social Estudiantil, que enfatizó en la necesidad de construir un saber pedagógico que hiciera efectiva la

---

<sup>3</sup> La Secretaría de Educación Municipal de Cali registra un total de 91 instituciones oficiales, es decir, 91 centros educativos principales que concentran el área administrativa; al tiempo que estas sedes principales están integradas por 326 sedes satélites, que son plantas físicas independientes pero que en conjunto forman una sola institución. Por ejemplo, la institución Carlos Holguín Mallarino tiene una sede principal bajo este mismo nombre, y tiene dos sedes satélites, Niño Jesús de Atocha y Miguel de Pombo. Las tres sedes, una principal y dos satélites, conforman la institución Carlos Holguín Mallarino.

intervención de los PSSE en el contexto y con ellos una acción transformadora del escenario escolar a partir de la actuación de los sujetos en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Para iniciar, se desarrolló un marco teórico que permitiera entender las posibilidades que ofrecen los PSSE desde un punto de vista constructivista y bajo la línea de la psicología sociocultural. Por lo que se analizó el papel del aprendizaje en el desarrollo del individuo, entendiendo el aprendizaje como un proceso que reconoce la importancia e incidencia de las distintas prácticas e interacciones culturales que brinda la escuela y el contexto que envuelve al individuo para su desarrollo identitario. Se exploró la superación de la dualidad individuo-cultura desde la psicología; los conceptos de zona de desarrollo próximo (Vygostki, 1989); interiorización a través de la acción mediada (Wertsch, 1993; 1999) y la apropiación (Rogoff, 1993), desde el escenario de las problemáticas educativas del conocimiento encapsulado y la enseñanza descontextualizada.

En el tercer capítulo, se introdujo el concepto de aprendizaje en la práctica como un posible camino para superar la visión dualista que diferencia y distancia los conocimientos formales de la escuela de los saberes culturales del contexto. Aquí se reconoció la importancia de articular los conocimientos de la escuela con los fondos de conocimiento (Moll, Amanti, Neff & González, 1992) y los fondos de identidad (Esteban-Guitart & Saubich, 2012) de cada estudiante; realizando una aproximación a las comunidades de aprendizaje (Flecha, Padrós & Puigdemívol, 2003); explorando el aprendizaje situado a través de los conceptos de participación guiada de Barbara Rogoff (1993, 2003) y participación periférica legítima, desarrollada por Lave & Wenger (1991); y explorando estrategias educativas como la enseñanza situada (Frida, 2005), el aprendizaje por servicio (Pulg Rovira, Gijón, Martín & Rubio, 2011) y la acción cultural dialógica (Freire, 1988). Además, se enfatizó en la propuesta de *real learning* (Meijers, 2002) o aprendizaje auténtico, entendido como un proceso donde el conocimiento y las emociones se equilibran gradualmente, de manera dialógica, para incidir sobre el desarrollo y construcción de identidad del individuo.

Dado que la mayoría de instituciones con las que se trabajó se ubicaban en zonas marginales de la ciudad, en el siguiente capítulo se analizaron los retos para un aprendizaje en comunidad cuando el entorno de la persona está marcado por la pobreza y la violencia. Desde esta perspectiva, se cuestionó cómo se transforman, a través del aprendizaje, los elementos de marginalidad hacia posibilidades de desarrollo, cómo romper desde la escuela con los ciclos de exclusión y la

estigmatización social. Esto también implicó enfrentarse al reto de reconocer la heterogeneidad de voces presentes en la escuela, lo que se analizó a partir de la teoría de dialogicidad y pluralidad de voces de Mijaíl Bajtín, y la perspectiva sobre sistemas y códigos que llegan a replicar a escala aquellas luchas latentes en la sociedad, por Basil Bernstein (1985; 1990; 2003; 2004).

Acto seguido se propuso un capítulo de contextualización, donde se presentaron los contextos de pobreza y violencia que permean las instituciones de educación pública en Colombia, con un sistema de estratificación socioeconómico que genera categorías de segregación física y mental a nivel nacional; se exploró el soporte legal y sentido misional de los PSSE como un escenario de articulación entre la escuela y la comunidad; y, por último, se desglosó el proyecto municipal desde el que se enmarcó esta investigación.

Con la definición de la pregunta central y los objetivos trazados, se diseñó un estudio empírico con una aproximación metodológica y método de trabajo que permitiera tener un acercamiento a la realidad institucional de los PSSE al indagar sobre los procesos y percepciones que actualmente no permiten reflejar el diseño estatal en la práctica educativa. Este diseño incluyó una serie de instrumentos participativos y espacios de trabajo con distintos actores educativos como docentes, directivos docentes y estudiantes, con el objetivo de indagar sobre las características, fortalezas, debilidades, necesidades, casos de éxito, lineamientos, procedimientos, gestión, aspectos por mejorar y dinámicas de los PSSE como escenarios pedagógicos y formativos en las instituciones. Resultados de carácter cualitativo que fueron recogidos y presentados en un siguiente capítulo bajo los lineamientos de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada, desarrollada por Glaser & Strauss (1967), la cual se propone partir del examen, análisis y recopilación metódica de los datos empíricos para construir unas teorías holísticas de estos datos que puedan abordarse desde la literatura académica relacionada con el objeto de estudio y sobre todo que sean reconocibles por los propios agentes implicados en la investigación.

Los datos encontrados fueron discutidos en el octavo capítulo a partir de dos perspectivas de análisis, una operativa y otra pedagógica, entre el hacer y el pensar, la acción práctica y el sentido misional. Y desde tres niveles de observación: el reconocimiento del contexto cultural, la articulación institucional y la vinculación con el proyecto de vida de los estudiantes.

Se planteó entonces un punto de partida desde el desarrollo de un marco teórico, contextualización del estado de los PSSE en un sistema educativo específico, diseño de un estudio

empírico, acercamiento a una realidad práctica y los posibles caminos hacia un punto de llegada. Justamente en el último capítulo se exploraron una serie de conclusiones desde la necesidad trabajar en la formación y sensibilidad de los docentes como agentes militantes; la articulación con el contexto a través de escuelas abiertas con órganos de gestión; la posibilidad de cambiar la manera como se enseña en el aula desde la malla curricular; y el camino para llegar hasta los estudiantes a través de aprendizajes auténticos que impacten y transformen su proceso de formación identitaria. De forma complementaria, se organizó un glosario para la comprensión de las siglas que están presentes en el documento y se incluyeron una serie de anexos que detallan y profundizan los datos de la investigación empírica que soportan esta tesis.

Para finalizar, el trabajo desde el que se enmarca la tesis se propone como la base para la construcción de una resolución municipal en el Valle del Cauca<sup>4</sup> que logre fortalecer el servicio social en la región y pueda ser un puente hacia la construcción de una política pública que impacte a nivel nacional. Es decir que se reconocen una serie de necesidades estructurales por resolver que trascienden el objeto de esta tesis; pero sin renunciar a la proyección de reestructuración del sistema educativo y sin pretender tener la solución absoluta, se propone la introducción de mejoras claves que son un primer paso hacia el cambio del problema educativo planteado, con miras a suscitar aprendizajes auténticos que impacten el desarrollo identitario del individuo desde escenarios pedagógicos que articulen la escuela y la comunidad, como son los Proyectos de Servicio Social Estudiantil.

---

<sup>4</sup> Colombia se organiza administrativa y políticamente en 33 divisiones: 32 departamentos, los cuales son gobernados desde sus respectivas ciudades capitales y un distrito capital, Bogotá. Los departamentos forman regiones geográficas, culturales y económicas. El Valle del Cauca es uno de los 32 departamentos y tiene como capital a la ciudad de Santiago de Cali.

## **2. Papel del aprendizaje en el desarrollo**

Una de las problemáticas que se encuentran al observar el sistema educativo actual es que las escuelas generan conocimiento y procesos de aprendizaje encapsulados y desarticulados de las características del contexto que definen a sus estudiantes (Engestrom, 1991). Como señala Resnick (1987) la escuela parece favorecer un tipo de aprendizaje de reglas simbólicas que no tienen por qué guardar una continuidad entre lo que se aprende fuera de la escuela y lo que se aprende en el sistema educativo. Esta desconexión entre la comunidad y sistema educativo parece estar en la base de las dificultades para promover un desarrollo integral del alumno, fortalecer sus procesos de formación identitaria y, en último caso, potenciar la capacidad de incidir y transformar su entorno. Frente a este escenario, se plantea que, si se conectan los aprendizajes de la escuela con los saberes de la comunidad, se pueden generar procesos de aprendizaje auténtico, que promueven el desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, no solo se trata de trascender problemáticas educativas que encapsulan y descontextualizan el conocimiento, sino que también se le entreguen al estudiante las herramientas para formar capacidades de pensamiento crítico y una mirada sobre su realidad que le permitan incidir y transformar su propio contexto.

En esta investigación se reconoce la importancia e incidencia de las distintas prácticas y dinámicas culturales que brinda la escuela y el contexto en el proceso de aprendizaje del individuo, y se entiende el concepto de desarrollo como un proceso situado e integral donde el ser construye su identidad a través de la interacción cultural. Se explora la superación a la dualidad individuo-cultura desde la psicología cultural; se analizan los conceptos de zona de desarrollo próximo e interiorización; se abordan las problemáticas educativas del conocimiento encapsulado y la enseñanza descontextualizada; y se termina finalmente en el reconocimiento del papel del aprendizaje en el desarrollo el individuo, enmarcados en el sistema educativo actual.

Para iniciar, es pertinente aclarar que se entiende el aprendizaje como el proceso de adquisición de conocimientos y capacidades en un entorno social; como parte integral de la práctica social generativa en el mundo en que se vive (Lave & Wenger, 1991); como un proceso

cultural, conectado con la vida en todos sus sentidos (Vygostki, 1989); como una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que los estudiantes se relacionan (Díez Palomar & Flecha García, 2010); el aprendizaje transforma lo que somos y lo que podemos hacer, por lo que es una experiencia de identidad (Wenger, 2001); y en definitiva el aprendizaje no se produce en un “vacío social-institucional” sino en contextos o actividades que están socio-cultural e institucionalmente definidos (Scribner, 1980).

El aprendizaje como un proceso situado permite el desarrollo del individuo, entendiendo que el desarrollo tiene lugar a través de la participación en prácticas culturalmente organizadas, que son interesantes o significativas para quienes participan en ellas (Hatano, 1999). No es un proceso impulsado desde dentro del individuo, sino más bien desde su participación en actividades variadas de una cultura y su interacción con otras personas también implicadas en ellas. De hecho, los procesos de desarrollo y educación tienden a converger, de manera que ese desarrollo se entiende en gran medida como un proceso de enseñanza y aprendizaje en situaciones culturalmente relevantes (Villar, 2001, p. 535).

Esta relación entre la persona con el medio socialmente construido es abordada desde la psicología, en tanto para comprender al individuo es necesario comprender las relaciones sociales en que el individuo existe. Desde esta ciencia, la relación entre aprendizaje y desarrollo es compleja y tiene multiplicidad de posturas que se distancian y conectan entre sí. Algunos autores plantean que el aprendizaje es posterior al desarrollo (Piaget, 2002); otros argumentan que el aprendizaje es desarrollo, con base al concepto de reflejo en donde ambos procesos se dan simultáneamente y coinciden en todos los puntos (James, 1958); algunos más optan por una combinación del aprendizaje y el desarrollo, en donde los procesos inherentemente distintos se influyen entre sí (Koffka, 1999; Thorndike, 1914); y otros plantean que lo que aprendemos se convierte en desarrollo (Vygotski, 1989). Dos de estas posturas teóricas han sido ampliamente exploradas:

- La primera es la suposición de que los procesos de desarrollo son independientes del aprendizaje, planteada por Jean Piaget (2002). Postura que considera al aprendizaje como un proceso externo y posterior al desarrollo, en el que se debe esperar que el niño madure para que pueda aprender determinadas cosas.

- La segunda postura dice que aquello que se aprende se convierte en desarrollo, es decir, cuando el individuo aprende se desarrolla, abordada desde la psicología sociocultural de Vygostki (1989). Esta teoría plantea al aprendizaje y el desarrollo como dos elementos interrelacionados con la vida de los individuos desde todos los sentidos. Por ejemplo, aquí no se plantea que se tiene que esperar que el niño madure o esté preparado para incidir en su contexto, sino que al realizar prácticas culturales en su contexto va a aprender de un modo que se va a convertir en desarrollo.

Es justamente desde este segundo enfoque de la psicología sociocultural o psicología cultural que se propone un diálogo entre el aprendizaje y el desarrollo, la escuela y el contexto, la cultura y el individuo. La psicología sociocultural es entendida de manera general como “un intento de esclarecer el papel que tiene la cultura en la configuración de la experiencia psicológica y, a su vez, cómo esta experiencia contribuye a consolidar o modificar ciertos aspectos culturales” (Villar, 2001, p. 538). Esta corriente no tiene una sola perspectiva; por el contrario, es un movimiento con varios modelos que plantean una diversidad teórica. No obstante, para Feliciano Villar (2001) todos estos enfoques comparten una serie de características:

- Conciben la persona como eminentemente social y conectada al contexto social y cultural en el que se desarrolla, en tanto busca superar un enfoque individualista que separa al individuo de la cultura y reconocer la actividad humana como un acto situado en contextos particulares y significativos.
- Presentan una clara tendencia al holismo, al estudio de aspectos cognitivos, sociales y emocionales como una unidad.
- Se oponen al objetivismo y apuestan por una epistemología constructivista, o, más concretamente, por un constructivismo social que incorpora pluralidad, diversidad y multidireccionalidad al desarrollo.
- Son sensibles a ciertas influencias (disciplinares, filosóficas) comunes que conforman una aproximación a los fenómenos psicológicos eminentemente sociales.
- Ponen en duda (cuando rechazan en ocasiones) los métodos y procedimientos tradicionales de la psicología (la experimentación, los tests mentales) y se deciden por una aproximación metodológica más interpretativa, planteando como meta la comprensión más que la búsqueda de explicación causal.



De acuerdo a estas características, una de las principales premisas de la psicología cultural es su oposición a la concepción “descontextualizada” de la cognición y a la dualidad individuo-cultura, frente a lo que propone unificar lo personal y lo cultural, pero sin reducir necesariamente lo uno a lo otro (Cole, 1996), para permitir “elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozcan la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales” (Wertsch, 1993, p. 23). Además de reconocer que “la actividad sociocultural estaría en la base de la explicación de los cambios que se producen tanto en el lenguaje como en el pensamiento y en el porqué de que las transformaciones de uno se traducen en variaciones en el otro” (Cubero & Sánchez, 2002, p. 104). En definitiva, plantea un enfoque integrador donde se identifica el desarrollo como un proceso situado en el que el individuo también dialoga, se configura y construye su identidad a través de interacciones culturales.

Es a través de este diálogo mediador entre el individuo y su interacción con el contexto social donde se introduce el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotski (1989), el cual desemboca en un proceso de interiorización en el individuo haciendo uso de conceptos como la acción mediada de Wertsch (1993) y la apropiación de Rogoff (1997).

## **2.1. Zona de desarrollo próximo**

Durante su investigación sobre *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Vygotski (1989) se detuvo en la relación de aprendizaje y desarrollo para explorar el concepto de zona de desarrollo próximo, en el cual plantea la delimitación de dos niveles evolutivos, uno real y uno próximo. El autor esboza que todos los individuos tienen una zona de desarrollo actual, nivel evolutivo real o nivel real de desarrollo, que representa todo aquello que los seres humanos saben hacer actualmente de forma autónoma. Es decir, aquellas actividades que las personas pueden realizar por sí solas como indicativas de su capacidad mental. Anteriormente, cuando el niño no podía solucionar una actividad de manera independiente y requería ayuda, necesitaba que le mostraran una vez cómo resolver el problema o lo resolvía en colaboración con otros compañeros, la solución no se consideraba como indicativo de su desarrollo mental. Sin embargo, se demostró que aquellas funciones que todavía no están totalmente incorporadas se encuentran en un estado de maduración o un estado embrionario, para próximamente alcanzar su madurez, pasando de una zona de desarrollo próximo hacia la incorporación al nivel evolutivo real del individuo.

La zona de desarrollo próximo:

no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1989, p. 133).

Se entiende que, si se actúa en esa zona de desarrollo próximo, estos conocimientos se van a convertir próximamente en lo que se sabe, es decir, en la zona de desarrollo actual. En esta interacción, lo que se va a aprender pasar a ser algo propio, gracias a un proceso de interiorización. De esta manera, lo más importante no es lo que se sabe, sino las posibilidades de desarrollo potencial próximo que se van a transformar en el desarrollo actual si se dan las condiciones adecuadas.

Para el autor, el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo prospectivamente. En otras palabras, lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo será mañana el nivel real de desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo.

Desde esta postura, el desarrollo y el aprendizaje no se realizan en igual medida o paralelamente. Para Vygotski (1989) “el buen aprendizaje” es sólo aquel que precede al desarrollo. Aunque el aprendizaje no equivale al desarrollo, “el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrán darse nunca al margen del aprendizaje” (p. 139). Por estos argumentos es que el autor considera que si el aprendizaje fuera posterior al desarrollo, solo se respondería de forma ineficaz a niveles evolutivos encasillados en las capacidades mentales de los individuos. Por el contrario, al plantear al aprendizaje de forma posterior al desarrollo, se están explorando nuevas posibilidades que superan el límite de las capacidades que inicialmente se creían y se aspiran a nuevos estadios en el proceso evolutivo.

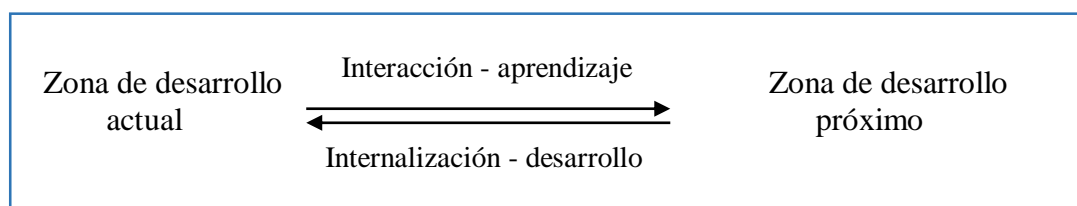
Finalmente, Vygotski (1989) propone que:

lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún

semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (p. 139).

Como se ve en la Figura 1, cuando el individuo logra interactuar en procesos de aprendizaje que lo llevan desde la zona de desarrollo actual hacia la zona de desarrollo próximo, está más cerca de transitar de manera inversa de la zona próxima a la actual a través de un proceso de interiorización que incide sobre su propio desarrollo.

Figura 1. Tránsito entre zona de desarrollo actual y zona de desarrollo próximo



La internalización o interiorización es el proceso transitorio que permitirá identificar la incidencia del aprendizaje en el desarrollo del individuo y su contexto, al promover espacios educativos que lleven a los estudiantes hacia zonas de desarrollo próximo en las que incorporen nuevos conocimientos y generen aprendizajes significativos para su formación identitaria e incidencia sobre su propio entorno. Para lograr la interiorización se debe apuntar a espacios que realmente potencien las capacidades del individuo, se articulen con sus realidades particulares y les permitan desarrollarse hacia nuevas posibilidades de las que antes no se creían capaces. Este concepto también ha sido explorado por Vygotski (1989) en su investigación sobre la internalización de las funciones psicológicas superiores, donde plantea que este término refiere a la reconstrucción interna de una operación externa, consistiendo en una serie de transformaciones que:

- Representan inicialmente una actividad externa que se reconstruye y comienza a suceder internamente.
- Un proceso interpersonal que queda transformado en otro intrapersonal. Es decir, toda función aparece primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del individuo (intrapsicológica).
- La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. El proceso, aun siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo

antes de internalizarse definitivamente. Las funciones solo adquieren el carácter de procesos internos como resultado final de un desarrollo prolongado. Su internalización está vinculada a cambios en las leyes que rigen su actividad y se incorporan en un nuevo sistema con sus propias leyes.

En este tránsito fluctuante entre lo social y lo individual es muy importante llegar hasta la sensibilidad del individuo. Es decir, los nuevos conocimientos, prácticas o funciones que se presentan en una zona de desarrollo próximo deben ser conocimientos, prácticas o funciones en los que el individuo se pueda sentir identificado, pueda verles utilidad, o pueda considerar como un proceso de aprendizaje auténtico para llevarlos hasta su zona de desarrollo actual. Si no se llega hasta la sensibilidad del individuo, los conocimientos se quedan solo como funciones memorísticas que se van desdibujando con el tiempo, en los que no se logra ni la transformación del ser ni su fortalecimiento como sujeto social crítico y capaz de incidir en su propio contexto.

Hay diferentes conceptos que justamente sustentan la interiorización. Encontramos por ejemplo una aproximación al concepto de acción mediada de Wertsch (1993), desde el que la interiorización se categoriza como una acción humana, la cual, tanto en el plano individual como en el social, está mediada por herramientas y signos. Para este autor, la noción de acción mediada descansa en supuestos acerca de la estrecha relación entre los procesos sociales comunicativos y los procesos psicológicos individuales, en los que la acción no puede ser separada del medio en el que se lleva a cabo (Wertsch, 1993, p. 30). Así, las funciones mentales superiores y la acción humana emplean “instrumentos mediadores”, como las herramientas o el lenguaje, los cuales dan forma a la acción de manera esencial. La acción mediada se convierte entonces en una unidad de análisis entre el individuo y sus herramientas culturales (modos de acción), apostando por superar ese individualismo metodológico y conceptual, y vinculando la acción al contexto sociocultural en el que se sitúa.

Por consiguiente, los instrumentos mediadores son capaces de transformar la realidad, porque cambian al sujeto y cambian sus posibilidades de actuación. De acuerdo a las herramientas adquiridas, varía la manera de pensar y actuar de la persona. Incluso un punto interesante en el concepto de acción mediada consiste en que “los instrumentos mediadores que dan forma a la acción no surgen típicamente como respuesta a las demandas de la acción

mediada, ya sea en el plano interpsicológico o en el intrapsicológico” (Wertsch, 1993, p. 53), sino que más bien son productos de fuerzas culturales, históricas e institucionales, que pueden potenciar aprendizajes hacia niveles de desarrollo que traspasan los límites evolutivos considerados inicialmente.

Así como se hace uso de instrumentos mediadores para interiorizar nuevos aprendizajes, también se puede encontrar el concepto de apropiación participativa o apropiación de Rogoff (1997) para referenciar la interacción y dominio sobre conocimientos e instrumentos que se reconocen en el plano social y se incorporan al desarrollo individual del sujeto durante un proceso de interiorización donde los mismos individuos cambian. Para la autora, el concepto de apropiación se refiere al modo en que los individuos se transforman a través de la implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas. La apropiación se erige como un proceso de transformación, dinámico, activo, mutuo, implicado en la participación<sup>5</sup> de las personas en las actividades culturales, nunca estático.

Este concepto permite también explicar:

cómo a través de la participación en los escenarios de actividad socioculturales, los individuos menos diestros adquieren, o se apropian, de los productos culturales (psicológicos y materiales) y, entre otros, de los patrones de privilegiación del discurso. Aunque el término apropiación es más general y nos posibilita explicar cómo el individuo se desarrolla psicológicamente, cómo aprende y se transforma, en las muy diversas actividades en las que pueda participar (Cubero & Sánchez, 2002, p. 113).

Vale aclarar que para Rogoff (1997) algunos desarrollos de la interiorización, en cuanto algo externo es importado, difieren de su análisis. Pero en esta investigación se propone el concepto de apropiación en sincronía con el problema de la interiorización planteado por Vygotski. Por

---

<sup>5</sup> El concepto de participación guiada también es explorado por Rogoff (1993; 2003), quien lo entiende como un elemento inseparable del análisis educativo en el desarrollo sociocultural, refiriendo a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos con una participación secundaria y los individuos que tienen una participación empoderada, que se comunican en tanto participantes de una actividad culturalmente significativa. Este concepto será explorado con mayor detalle en el capítulo 3 sobre Aprendizaje en la práctica.

lo que no se trata de tener una mirada distanciada entre lo individual y lo social, lo interno y lo externo; sino que por el contrario se apunta a proponer una relación intrínseca en donde ambos elementos se nutren, interactúan y forjan el proceso de desarrollo del individuo. Aquí estas fronteras se ponen en cuestión, ya que una persona que participa en una actividad es parte de dicha actividad y no se puede separar de ella.

Las zonas de desarrollo, interiorización, acción mediada y apropiación se erigen dentro de un espacio de aprendizaje en el que el sujeto participa como agente activo dirigiéndose hacia nuevas posibilidades de desarrollo. En esta perspectiva, el contexto cultural le entrega al individuo instrumentos mediadores, de los cuales se puede apropiar para transformarlos y hacerlos suyos, dotarles de particularidades de uso para su propio desarrollo y la incidencia sobre su propio entorno. Justamente la apropiación de nuevos aprendizajes, gracias a la acción mediada, permite la interiorización de nuevas herramientas o funciones significativas que transitan desde el concepto de desarrollo próximo hacia el nivel evolutivo real. Todo enmarcado por un constante movimiento, en el que el individuo nunca para de aprender, de tener posibilidades de desarrollarse, de apropiarse de nuevos instrumentos mediadores, de interiorizar y ser capaz de hacer uso de esas nuevas funciones en su contexto.

## **2.2. El papel de la escuela en los procesos de aprendizaje y desarrollo**

Ahora bien, se propone entender la integración entre la persona y la cultura, lo individual y lo social, dentro de un proceso educativo en el que se plantea la escuela como un escenario clave para fomentar el desarrollo individual, cultural y social. Pero si se parte de las posibilidades de desarrollo que ofrece el aprendizaje al individuo, es preciso preguntarse sobre qué herramientas, prácticas o funciones se entregan hoy en día al individuo, ¿es la misma sociedad la que limita las posibilidades de desarrollo del individuo o es la persona aquella que no logra interiorizar los aprendizajes que la sociedad propone? ¿Cómo se puede superar el límite de nuestras propias capacidades? ¿Cómo se pueden generar acciones mediadas significativas y procesos de apropiación efectivos? ¿Cómo el individuo puede romper aquellos paradigmas que encasillan en niveles evolutivos específicos? ¿Cómo se puede fortalecer un pensamiento crítico para incidir sobre sí mismos y el entorno?

Todos estos cuestionamientos se vuelcan sobre cuál es el papel que cumple la escuela en este proceso de aprendizaje y desarrollo, frente a lo que se propone entenderla como un sistema de aprendizaje, espacio potencializador de desarrollo, de relaciones entre individuos y sus representaciones sociales, la escuela como institución social, como comunidad de aprendizaje, proyecto educativo en el que se debe reconocer la participación del estudiante, el camino hacia el ejercicio crítico de ciudadanía y la construcción de proyectos de vida (Gadotti, 2007).

De acuerdo a Paulo Freire (1988; 1997; 2001), se reconoce que la escuela se enmarca en un contexto político, económico, social, cultural e ideológico que la condiciona pero que no debe determinarla. Sin embargo, actualmente la posición de la escuela en la sociedad está:

superpuesta a nuestra realidad, propedéutica y selectiva, y por todo eso antidemocrática, que viene constituyendo uno de los más fuertes puntos de estrangulamiento del desarrollo económico del país y de su democratización. La escuela [...] marcada por una ostensible “inexperiencia democrática”, vienen dinamizando la acción educativa casi enteramente “florida” y sin consonancia con la realidad (Freire, 2001, pp. 46-47).

Esta educación estrangula, oprime y condiciona el poder creativo y transformador del estudiante, por lo que es denominada por el autor como educación bancaria, un modelo estandarizado en relación vertical que se nutre de la acción antidialógica y acrecienta una brecha entre los dominantes y los dominados. Frente a lo que propone explorar la educación liberadora, en donde dominadores y dominados se liberan en comunión, utilizando como herramienta la acción dialógica. “La primera, opresora; la segunda, revolucionario-liberadora” (Freire, 1988, p. 124).

Para Freire, se debe buscar una educación que considere al individuo como un sujeto pensante y con conciencia crítica, que invite a dialogar y cuestionar la realidad circundante, a repensar el proceso de aprender. Se debe apuntar entonces a procesos educativos que permitan repensar “una escuela realmente competente, que respete la forma de ser de sus alumnos y alumnas, sus patrones culturales de clase, sus valores, su sabiduría, su lenguaje” (Freire, 1997, p. 49).

Para poder repensar el ejercicio de la enseñanza, la escuela debe preguntarse cuál es su función en la sociedad, qué tipo de enseñanza está multiplicando, qué aprendizajes está promoviendo. No se trata solo de generar espacios para replicar unos conocimientos formales,

sino que también se deben reconocer y colocar en diálogo los sistemas culturales, herramientas y signos del contexto de los estudiantes. Se trata de que la escuela y sus actores reconozcan que tienen una responsabilidad e incidencia social y política sobre los ciudadanos que forman. Se trata de que la escuela pueda articularse con su contexto para convertirse en el puente entre las características y problemáticas que la rodean, y el programa formativo que ofrece a sus estudiantes genere nuevos aprendizajes que les permitan cuestionarse, desarrollarse y transformar su propia realidad, yendo más allá del conocimiento específico entregado.

En el ejercicio de reconocer la importancia de la interacción entre los conocimientos formales de la escuela y los saberes culturales del contexto donde se desenvuelve el estudiante, se entienden los conocimientos formales como aquellos que se ofrecen de manera regulada por un centro educativo destinado al proceso de enseñanza, que organiza los aprendizajes en un currículo oficial, con acciones deliberadas y sistemáticas en calendarios y horas específicas. Por otra parte, se entienden los conocimientos no formales o sabiduría popular como todos aquellos signos y herramientas que hacen parte de la cosmovisión cultural del individuo, sin estar propiamente reglamentados. Por ejemplo, la sabiduría de un vendedor ambulante sobre los procesos que requiere su trabajo para contabilizar su mercancía o devolver dinero a un cliente, aunque no conozca propiamente los procesos matemáticos formales que se enseñan en el aula de clase.

Para potenciar procesos de aprendizaje que dialoguen entre las posibilidades de la enseñanza formal y los saberes culturales para el desarrollo del individuo es “fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos” (Fals Borda, 1978, p. 16). A la vez que se propone convalidar el saber científico al lado del saber popular, afirmando que “el conocimiento popular siempre ha sido fuente del conocimiento formal” (Fals Borda, 1999, p. 75).

Es en el diálogo entre los conocimientos formales y los conocimientos no formales donde se trabaja por una educación liberadora que cuestiona el papel de la escuela hoy en día. Además, que se articula con la superación dualista entre individuo-sociedad que plantea la psicología cultural, al proponer una mirada integradora entre el proceso educativo del individuo y los saberes culturales que trae de su entorno. Articulación que apunta hacia procesos de aprendizaje que logren transitar desde una zona de desarrollo próximo hasta la zona de desarrollo actual de



los estudiantes a través del proceso de interiorización con instrumentos como la acción mediada y el proceso de apropiación.

Sin embargo, al acercarse a las aulas de clase se encuentran rupturas en donde los espacios de aprendizaje formal y los saberes culturales no dialogan entre sí, muchas veces no reconocen la importancia del otro, y en últimas frustran tanto los procesos educativos como el desarrollo sociocultural del individuo. Por ejemplo, como fruto de esta disociación, los conocimientos que se generan en la escuela formal están encapsulados dentro del aula y descontextualizados de la vida cotidiana de los estudiantes; por lo que muchos no le encuentran sentido a los saberes entregados en el aula e inician una búsqueda hacia saberes y prácticas culturales que en su entorno si sean considerados como “útiles”.

### **2.3. El aprendizaje en el contexto cultural**

En consecuencia, el proceso de aprendizaje tiende a generar conocimientos encapsulados que priorizan la enseñanza formal sobre otros saberes considerados como no formales, incluso asumiendo erróneamente la transferencia automática de esos conocimientos abstractos del aula hacia la vida práctica. Se considera una enseñanza encapsulada porque en el fondo se tiende a suponer que una vez que el estudiante accede a los procesos racionales, abstractos, dictados por el docente, el proceso de aplicación a la vida cotidiana es automático. El sistema educativo corre el riesgo de dar por sentado que cuando se enseña a dividir en la escuela, lo único que tienen que hacer los estudiantes cuando tengan un problema en la vida cotidiana es aplicar esas habilidades aprendidas a la hora de hacer cálculos matemáticos. Pero esta es una premisa errada. El hecho de que el profesor enseñe a hacer una división en el tablero no quiere decir que después el estudiante sea capaz de aplicar esa división en la vida cotidiana. Esto refiere a enseñanzas aprendidas en el aula que puede que tengan utilidad, pero el asunto es que también se debe enseñar cómo llevarlas a la práctica.

Igualmente se encuentran conocimientos descontextualizados que no dan respuesta ni se articulan con las características, intereses y necesidades culturales del estudiante, lo que en consecuencia puede llevar al individuo a buscar “lo que necesita en la vida cotidiana” en otros espacios diferentes a la escuela. Es decir, que cuando la escuela no logra ser un puente entre el aprendizaje y el contexto, el proceso de desarrollo se fractura y no tiene sentido para el

estudiante, quien termina alejándose mental o físicamente del aula. Esta fractura genera consecuentemente la búsqueda de nuevos espacios que ofrezcan habilidades, conocimientos y competencias prácticas que sí respondan, en su consideración, a las necesidades e intereses culturales necesarios para el desarrollo en el entorno. Al tiempo que también se corre el riesgo de ocasionar procesos educativos en donde se enseña y aprende lo que el estudiante necesita: *¿Qué vas a hacer? ¿Carpintero? Te voy a enseñar a trabajar la madera. ¿Tú qué vas a hacer? ¿Panadero? Te voy a enseñar a amasar el pan.* Entonces, si a cada niño “le enseñas lo que necesita para su vida cotidiana”, el problema es que al hijo del banquero le enseñarás economía avanzada y al hijo de un técnico le enseñarás habilidades técnicas porque será lo que necesiten y utilicen en la vida cotidiana.

Los conocimientos encapsulados y descontextualizados reflejan un distanciamiento entre la escuela y el contexto, que está presente en investigaciones centradas en el desarrollo de habilidades académicas en contextos culturales cotidianos, por ejemplo, en las matemáticas, donde indagan las diferencias de signos y razonamientos entre las matemáticas de la escuela y las matemáticas de la calle (Nunes, 1999). Estas investigaciones plantean que para la mayoría de maestros el único camino válido de éxito académico son las matemáticas de la escuela, y su papel es enseñar este tipo de conocimiento y no el otro. Aunque entre los alumnos las opiniones son más diversas, existiendo algunos de ellos que creían que las matemáticas de la calle eran más efectivas que las de la escuela y otros que, aunque las veían efectivas, no las consideraban el camino correcto para obtener la solución a los cálculos (Abreu, Bishop & Pompeu, 1997).

Estas investigaciones concluyen que todavía se privilegia el conocimiento de la escuela como la única vía correcta; peor aún, cuando el conocimiento que ofrece la escuela no tiene utilidad práctica o relación con la cosmovisión del individuo, se fractura el proceso de desarrollo del individuo al no verle aplicabilidad ni traducirlo en una solución ante las necesidades socioculturales.

Se encuentran otros autores que han enfocado sus investigaciones en justamente reconocer la importancia de articular escuela-contexto. Es el caso de Lave (1996), quien plantea indiscutiblemente el aprendizaje como una actividad situada, una dimensión integral e

inseparable de la práctica social. Para Lave & Wenger (1991)<sup>6</sup>, el aprendizaje está ligado a la participación en determinadas comunidades de práctica formadas por aprendices (por ‘recién llegados’) y por expertos (de ‘veteranos’). Aprender no es internalizar conocimiento, sino transformarse, a partir de una participación, en un miembro de una comunidad. Por ende, proponen el concepto de participación periférica legítima, en cuanto permite hablar de las relaciones entre novatos y veteranos en las actividades, identidades, artefactos, y comunidades de conocimiento (Lave & Wenger, 1991, p. 29).

No se trata de propagar procesos descontextualizados del entorno del individuo por dar prioridad a la enseñanza formal; pero tampoco todo el proceso educativo se debe centrar en la priorización del contexto y cultura del individuo como única vía de aprendizaje-enseñanza, porque se estarían limitando las posibilidades de desarrollo social y cultural que le pueden ofrecer otro tipo de conocimientos planteados desde la escuela. Esta visión dualista de la educación es realmente preocupante en contextos marginales en los que la escuela se estaría convirtiendo en una institución al servicio de la segregación social. En tanto esta visión corre el riesgo de replicar las relaciones de poder que se dan en la sociedad, dado que se prioriza el contexto del estudiante, y aquellos que viven en zonas marginales solo apuntarán a aprender lo que consideran necesario para desenvolverse en ese contexto específico.

De forma consecuente, los procesos educativos fragmentados también tienden a perpetuar conceptos como el de estigmatización. El concepto de estigma fue profundamente analizado por Erving Goffman en su libro *Estigma: la identidad deteriorada* (2006), en el que plantea el estigma como “una situación del individuo inhabilitado para plena aceptación social” (p.7), “una clase especial entre atributo y estereotipo” (p.14). Pero no todos los atributos indeseables están siempre latentes, sino únicamente aquellos que no coinciden con lo que la sociedad determina como normal. Bajo este escenario, el autor Alberto Campo Tejedor (2003) plantea el estigma como el resultado de procesos de identificación e interacción social, como una interpretación de la realidad en la que se etiqueta a un colectivo y a su espacio degradándolo como anormal. Se trata de un proceso de marginalización no solo por carencias socioeconómicas o diferencias culturales, sino también por portar una imagen que los hace diferentes, por tener unas etiquetas

---

<sup>6</sup> Los conceptos de aprendizaje situado de Lave (1996) y participación periférica legítima desarrollada por Lave & Wenger (1991), serán profundizados en el Capítulo 3 de Aprendizaje en la práctica.

que los distinguen con respecto del contexto normalizado desde el que se imponen dichos calificativos.

Cuando un estudiante es parte de una población considerada como marginal, con frecuencia carga con estigmas impuestos por una sociedad que segrega, no brinda oportunidades para el desarrollo y se filtran hasta la escuela. Este estudiante encontrará en los conocimientos prácticos que le entrega su contexto habilidades para resolver necesidades culturales, al tiempo que se enfrentará al riesgo de concentrar su proceso de desarrollo en la necesidad de sobrevivir en medio situaciones de desigualdad social y violencia en los que se desenvuelve, como drogadicción<sup>7</sup>, escuelas de sicariato<sup>8</sup>, fronteras invisibles<sup>9</sup>, desempleo y estigmatización.

De manera más preocupante, si desde este enfoque erróneo planteamos la educación como un proceso necesario para el desarrollo, pero realmente no damos los elementos necesarios para proyectar un concepto de desarrollo social y cultural diferente al concepto que se construye desde su entorno inmediato, encontraremos visiones de desarrollo muy ancladas y limitadas al contexto social que envuelve al individuo, que en consecuencia terminan perpetuando estigmas que clasifican y distancian a las personas. Por ejemplo, actualmente la visión sobre desarrollo en zonas marginales está muy ligada con la adquisición de bienes materiales, es decir, “el que tiene más dinero para conseguir cosas, conseguir las rápido y con el menor esfuerzo”. En estas zonas marginales, la ruta más rápida para ese “desarrollo” no es la educación; por el contrario, se legitiman conductas ilegales que permiten alcanzar rápidamente ese objetivo, perpetuando también ciclos de problemáticas sociales. Los jóvenes que se forman en medio de situaciones de marginalidad, se enfrentan en su entorno diario ante dinámicas de violencia y desigualdad

---

<sup>7</sup> Personas dependientes a sustancias alucinógenas.

<sup>8</sup> Las escuelas de sicariato se refieren a lugares liderados por grupos criminales donde se reclutan a menores de edad que son adiestrados para matar a alguien por encargo de otro, por lo que reciben un pago, generalmente en dinero u otros bienes. Se tienden a captar la atención de jóvenes sin proyección de futuro, porque por su edad, en muchos de los casos, no son condenados en cárceles por los crímenes cometidos, sino que deben cumplir penas más breves en internados, reformatorios o centros de menores.

<sup>9</sup> Las fronteras invisibles son una delimitación territorial arbitraria, violenta y coercitiva a manos de diferentes actores armados de cualquier orden ideológico. Son catalogadas como invisibles porque no se pueden ver explícitamente, ni son una marcación formal. En Colombia han sido históricamente un problema constante para la configuración del territorio, pero en los últimos años han reaparecido con fuerza en zonas urbanas consideradas como marginales donde distintos grupos criminales han establecido fronteras como mecanismo de poder y control social, político y económico. Aquellas personas que atraviesan una frontera invisible sin autorización o sin pagar la cuota requerida, son normalmente asesinadas por aquellos que dicen ostentar el dominio del territorio.

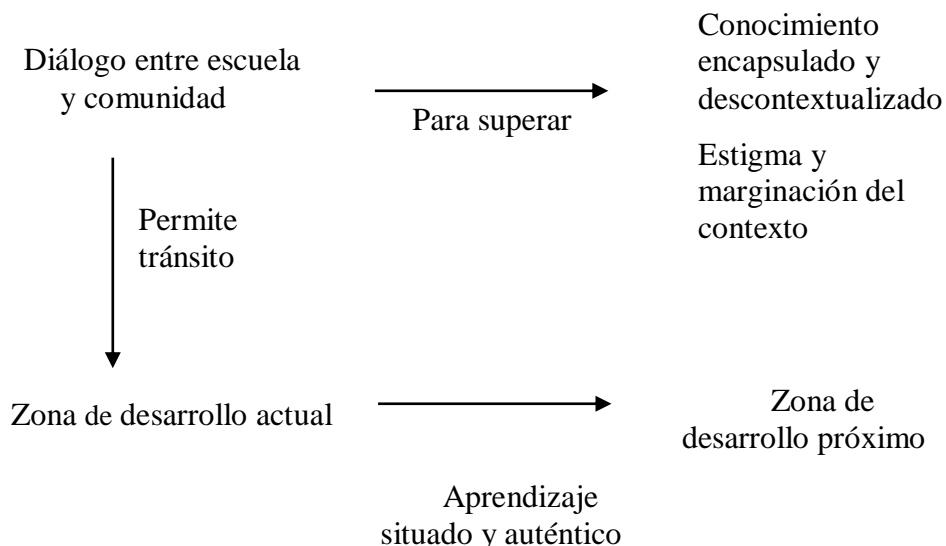
que no tendrán relación, respuesta ni solución inmediata en la escuela, por lo que terminan apropiándose de otras prácticas que sí consideran útiles para su entorno, pero que a la vez los encasillan, señalan, limitan y distancian dentro un sistema de segregación.

Como resultado, se podría decir que en algunos casos la zona de desarrollo actual de los estudiantes se encuentra encapsulada y descontextualizada de su entorno; los saberes del contexto continúan siendo marginados y estigmatizados; y los posibles conocimientos, habilidades y competencias que se proyectan en la escuela como parte de la zona de desarrollo próximo no generan aprendizajes significativos donde los estudiantes se sientan identificados y empoderados para transformarse y transformar su entorno. La escuela termina en consecuencia perpetuando procesos fragmentados y desarticulados entre sí, minimizando el aprendizaje a un requisito social para graduarse, al tiempo que las posibilidades de desarrollo del individuo se van diluyendo al no poder vislumbrar las oportunidades de dialogar, interactuar y confrontar su entorno, y en últimas al no ver las distintas aristas de aplicabilidad del conocimiento de la escuela en el contexto.

Frente a este panorama, como se ve en la Figura 2, se propone un diálogo entre los saberes de la comunidad y la escuela para superar los conocimientos encapsulados y descontextualizados y las cargas de estigma y marginación, para así gestar oportunidades de desarrollo situados y realmente significativos para los individuos. De esta manera, se propone un tránsito desde la zona de desarrollo próximo hacia la zona de desarrollo actual que tiene en cuenta la cosmovisión de los estudiantes, le entrega aprendizajes que reconocen su entorno y en los que puede identificar herramientas y signos útiles para su formación de identidad y proyecto de vida a través de un proceso de aprendizaje situado y auténtico.

Una vez se reconoce la importancia de este diálogo entre la escuela y el contexto, se comprenden los determinantes culturales como imprescindibles para ofrecer una enseñanza significativa y se proyecta la escuela como un proceso educativo que aporta a la transformación individual y social. De igual forma, se logra reconocer que el proceso de aprendizaje no es algo universal, sino único; que el conocimiento no es estático, sino fluido. Premisas que son conscientes de la interacción y confrontación ante realidades diversas y complejas, ante las características y necesidades que moldean cada contexto y cada individuo.

Figura 2. Retos para un aprendizaje auténtico



Pero, ¿cómo se logra trasladar a las escuelas esta visión del aprendizaje en el desarrollo del individuo? ¿Cómo las escuelas superan una visión dualista? ¿Cómo los estudiantes logran generar conocimientos útiles en el aula de clase y a su vez dialogar con los saberes culturales del contexto? Justamente hay un interés en indagar sobre posibles plataformas del sistema educativo para la articulación entre la escuela y la comunidad, espacios para la aplicación de conocimientos y habilidades aprendidas en el aula de clase, dinámicas de mediación entre el pensar y el hacer.

Se trata de explorar qué posibilidades brinda la escuela para superar esa mirada que la distancia del contexto. Al profundizar sobre el aporte del aprendizaje al desarrollo del individuo, también se logran considerar procesos de transformación integrales para los estudiantes, apuntando hacia cambios identitarios que rompan con aquellos ciclos de marginalidad perpetuados por enfoques erróneos, cuestionando las dinámicas educativas en los distintos niveles que no han superado visiones dualistas, y trabajando por procesos de educación mediados que realmente logren el desarrollo social y cultural de una sociedad.

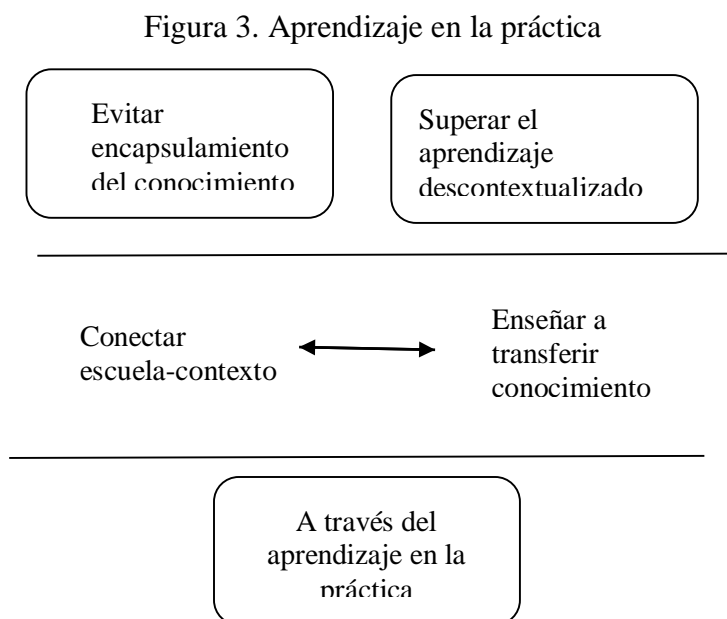
Para explorar las premisas planteadas, se propone como concepto central el aprendizaje situado, el cual ofrece experiencias, prácticas e interacciones culturales significativas para el estudiante a través de estrategias como el aprendizaje por servicio, enseñanza situada y el diseño de escenarios que generen procesos significativos. De forma complementaria, se indagan los

conceptos de la acción cultural dialógica, fondos de conocimiento y fondos de identidad, como insumos relevantes para llevar los saberes culturales hacia el aula de clase. Visión integral entre escuela y contexto que finalmente lleva a la reflexión sobre la formación y construcción de identidad de los jóvenes.

### 3. Aprendizaje en la práctica

Este capítulo explora el aprendizaje en la práctica como un posible camino para superar la visión dualista que diferencia y distancia los conocimientos formales de la escuela de los saberes culturales del contexto, realizando hincapié en el concepto de aprendizaje situado, reconociendo la importancia de articular los conocimientos culturales en una aproximación a las comunidades de prácticas, y explorando estrategias educativas como la enseñanza situada, el aprendizaje por servicio y la acción cultural dialógica.

Como se muestra en la Figura 3, se propone romper con los enfoques educativos erróneos del conocimiento encapsulado y el aprendizaje descontextualizado, frente a la posibilidad de conectar la escuela con el contexto para enseñar a transferir el conocimiento a través de un aprendizaje en la práctica que posibilite la interacción y superación de la dualidad planteada.



Al vincular la escuela al contexto y traer el contexto a la escuela en un proceso de aprendizaje situado, se pueden generar interacciones y prácticas culturales realmente significativas para el

proceso de desarrollo del estudiante. Por lo que esta premisa se articula con el concepto transversal de *real learning* o aprendizaje auténtico que presenta F. Meijers (2002). Para este autor, el aprendizaje auténtico es un proceso donde el conocimiento y las emociones se equilibran gradualmente, de manera dialógica, para incidir sobre el desarrollo y construcción de identidad del individuo. Desde este panorama, Meijers (2002) habla de un aprendizaje auténtico cuando hay una situación que impacta la sensibilidad del ser y esta experiencia alcanza una carga emocional que permite la apropiación de nuevos conceptos, conocimientos y habilidades. La incorporación de nuevos aprendizajes es un proceso continuo que genera un cambio en el individuo y en su historia vital.

En otras palabras, cuando un proceso educativo se queda solo en el conocimiento y dentro del aula como algo que se entrega de forma conductista, no logra impactar en la profundidad del ser y pronto queda en el olvido; en cambio, si se vinculan las emociones y el sentir en el proceso de enseñanza, se logra llegar hasta la sensibilidad de los estudiantes para que estos integren lo aprendido a su experiencia de vida.

Es preciso aclarar que se opta por hacer uso del concepto de aprendizaje auténtico diferente al concepto de aprendizaje significativo explorado por Ausubel, Novak y Hanesian (2009), en tanto este último comprende la adquisición de significados al ser incorporados en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Estos autores plantean que para lograr este proceso se requiere de material potencialmente significativo y disposición (motivación), pero el encaje de estos conocimientos es básicamente de carácter cognitivo. Los nuevos conocimientos se integran y conectan con esquemas mentales e ideas previas.

Por el contrario, Meijers (2002) considera que el aprendizaje auténtico va más allá del reconocimiento cognitivo porque articula el proceso de aprendizaje con el elemento emocional que le permite al individuo integrar el conocimiento a su propia experiencia y proyecto de vida. Este aprendizaje implica un posicionamiento, es decir, un punto de vista sobre aquello que se conoce, un modo de mirar lo que se está estudiando, no solo se trata de conocimiento en abstracto, y un compromiso con ese punto de vista que se va a integrar en el proceso de aprendizaje.

Para un desarrollo educativo enmarcado en la propuesta de *real learning* es preciso reconocer las demandas y características propias del contexto que también definen la experiencia de vida



del estudiante, y que deben vincularse, potencializarse y transformarse a través del diseño de escenarios y prácticas que promuevan aprendizajes auténticos y logren superar los sesgos educativos que distancian y limitan.

### **3.1. Aprendizaje situado**

Desde la psicología social y la perspectiva histórico cultural, se concibe al aprendizaje como un proceso situado, de participación social, observación activa e integración al contexto cultural o grupo social en el que se ubica el sujeto. En otras palabras, el individuo, la interacción y la actividad cultural significativa en la que participa conforman un todo en constante transformación, siendo “esencial considerar las actividades cognitivas de los individuos en el contexto cultural en el que está inmerso su pensamiento” (Rogoff, 1993, p. 71). Lo que significa que los procesos de desarrollo no estarían solo reservados para los procesos cognitivos de forma aislada, ni solo para el ámbito de educación formal, sino que también estarían presentes en las múltiples actividades cotidianas que se realizan a diario. En estas prácticas culturales es un factor determinante el hecho de que siempre compartimos o reconocemos al otro en un proceso de aprendizaje situado, lo que introduce los conceptos de participación guiada de Barbara Rogoff (2003) y participación periférica legítima, desarrollada por Lave & Wenger (1991).

Para comenzar, la participación guiada no es un método particular de aprendizaje sino una perspectiva de análisis sobre las variadas formas en que los individuos aprenden mientras participan y son guiados por los valores y prácticas de las comunidades en que interactúan. El término “guiado” es amplio, y va más allá de las interacciones que son intencionadamente instruccionales. Además de las interacciones instructivas, la participación guiada se enfoca en estar al lado del niño o estar a distancia (Rogoff, 2003), por lo que el concepto de aprendizaje situado se extendería desde el desarrollo cognitivo del individuo hasta la participación y observación activa en un contexto cultural y comunitario, ambos abordajes orientados hacia la apropiación de conocimientos, desarrollo de habilidades y construcción de identidad.

Es decir que la participación guiada se entiende como “el proceso y sistema de implicación de individuos los unos con los otros, cuando se comunican e implican en actividades compartidas” (Rogoff, Mistry, Göncü & Mosier, 1993, p. 6). Este concepto “se ha aplicado generalmente a situaciones donde hay una instrucción explícita (típicamente conducida a través

de un diálogo) entre un maestro más mayor, más experimentado, más competente, y un aprendiz más joven, con menos conocimientos” (Villar, 2001, p. 598). Sin embargo, al ser un proceso de interacción entre distintos individuos, se reconoce que hay un desarrollo interactivo en el que el aprendiz también influye en el maestro y en la propia situación cultural en la que se sitúa.

Desde esta mirada, el desarrollo implica los procesos de cambio que vive el sujeto en el transcurso de la práctica con la que interactúa, desde reconocer al otro en una dinámica guiada hasta lograr una participación activa con la apropiación de nuevos saberes. Por lo que sería clave reconocer cómo las personas que participan en interacciones socioculturales son consideradas inicialmente aprendices por su papel periférico o secundario, y cómo su participación guiada permite un cambio hacia roles con responsabilidad o transformación de la propia actividad. Esta transición desde una participación secundaria hacia una participación empoderada es profundizada en el concepto de participación periférica legítima, desarrollado por Lave & Wenger (1991).

Para estos autores, “el aprendizaje es parte integral de la práctica social generativa en el mundo en que se vive” (Lave & Wenger, 1991, p. 35), reconociendo que el aprendizaje situado supone un proceso de implicación a una comunidad o a unas prácticas culturales ya establecidas, a través de participaciones en principio periféricas pero legitimadas por la comunidad. De igual forma, la participación periférica no se propone como una forma educativa, estrategia pedagógica ni una técnica de enseñanza, sino como un punto de vista analítico para entender el aprendizaje (Lave & Wenger, 1991, p. 40). Además de entender que el concepto “está ligado a la participación en determinadas comunidades de práctica formadas por aprendices (por ‘recién llegados’) y de expertos (de ‘veteranos’): aprender no es internalizar conocimiento, sino transformarse, a partir de la participación, en un miembro de una comunidad” (Villar, 2001, p. 595).

Esta mirada sobre el aprendizaje y el desarrollo no responde solamente a una forma educativa intencional o formal, sino también a los diferentes escenarios educativos informales, culturales o cotidianos que provee el contexto para aprender, en donde se da una relación de profesor/estudiante o maestro/aprendiz, y se entra a participar en una dinámica sociocultural.

En este proceso, los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica y desarrollan nuevas destrezas que también influyen sobre la construcción de su identidad.

Para Lave aprender (llegar a formar parte de una comunidad como miembro maduro) tiene que ver no tanto con la adquisición de ciertos conocimientos del mundo como con una forma de ser en el mundo social. Lave, a diferencia de la posición clásica de Vygotski, que subraya los aspectos instruccionales de la interacción entre maestros y aprendices, enfatiza cómo esta participación cada vez mayor va unida (y está potenciada) a la formación de cierta identidad por parte del aprendiz (Villar, 2001, p. 596).

En el proceso de entender el aprendizaje como un proceso situado, Wenger (2001, p. 22) propone como componentes claves para la construcción de una teoría social del aprendizaje:

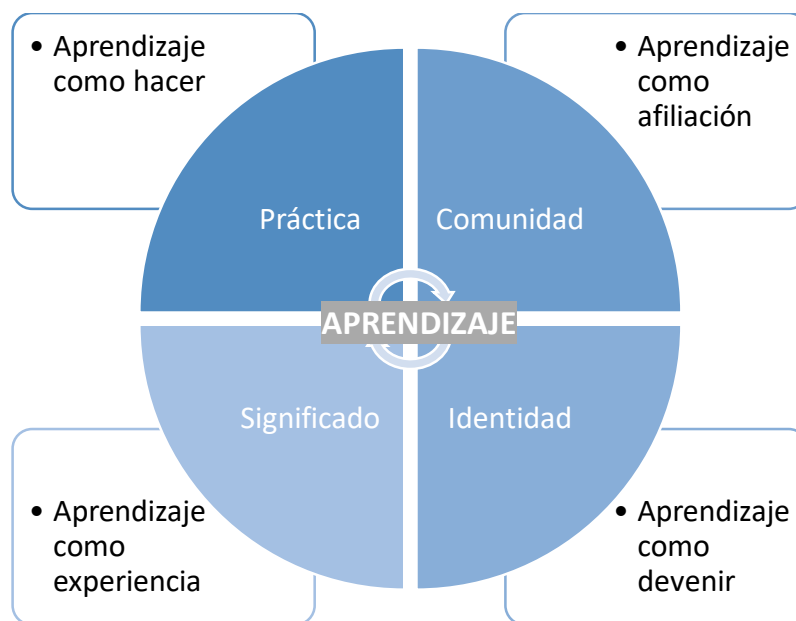
- Significado: Experiencias significativas en nuestra vida y contexto.
- Práctica: Recursos históricos y sociales que son referencia para el aprender haciendo.
- Comunidad: Configuraciones sociales en las que participamos y somos reconocidos.
- Identidad: Transformaciones que produce el aprendizaje en quiénes somos y cómo influimos en el contexto de nuestras comunidades.

Como se presenta en la Figura 4, estos componentes se articulan con la intención de conectar los aprendizajes de la escuela con los saberes de la comunidad, dado que se reconoce un *significado* tanto de las experiencias y contexto que traen consigo los estudiantes como de aquellos aprendizajes que entrega la escuela para aportar al desarrollo del individuo; se considera la *práctica* como un marco de referencia para aprender haciendo, uno de los pilares de los procesos educativos que permiten articular y vivenciar los aprendizajes de la escuela con el contexto; se identifica la importancia e incidencia de la *comunidad* en tanto prácticas e interacciones en las que el individuo se afilia, se define y en las que diariamente este se desenvuelve; y se refiere a la incidencia del aprendizaje auténtico en la formación de *identidad*, dado que el desarrollo del individuo también incide en la forma como se relaciona y reflexiona sobre su propio entorno.

Bajo el desarrollo de esta teoría social del aprendizaje, Wenger (2001) también introduce como principios esenciales que el aprender es inherente a la naturaleza humana. Aprender es, por encima de todo, la capacidad de negociar nuevos significados; crear estructuras emergentes para acumular experiencias; constituir trayectorias de participación; transformar nuestras

identidades; tratar con límites, enlazarlos y suponer multifiliación en la construcción de la identidad; es una cuestión de poder y energía social; es cuestión de compromiso e imaginación; es una cuestión de alineación y supone una interacción entre lo local y lo global (Wenger, 2001, pp. 270-271).

Figura 4. Componentes de una teoría social del aprendizaje: inventario inicial.  
En Wenger (2001, p. 23).



En las premisas de Wenger (2001), el aprendizaje está vinculado de forma innegable al contexto social y comunitario en el que se desenvuelve el individuo, desarrolla habilidades, se apropia de dichas prácticas comunitarias y transforma su identidad. De forma consecuente, la articulación del aprendizaje con las comunidades también da forma a la identidad del individuo y regula el nivel de participación en prácticas que se van incrementando de acuerdo al desarrollo de ciertas habilidades (Roberts, 2007, p. 383).

Este reconocimiento del aprendizaje situado no implica que el individuo copie algo que ya estaba inventado y lo deposite en un repertorio mental para formar una identidad específica, sino que es un proceso creativo en el que los individuos se transforman desde una participación periférica hacia el empoderamiento y comprensión de ciertas actividades e interacciones socioculturales a medida que participan en ellas, siendo esta comprensión un insumo clave para el desarrollo del individuo.

Las teorías del aprendizaje situado ven este proceso como algo único, que depende en cada momento de las interpretaciones, perspectivas, estatus, intereses, etc. de cada participante, convirtiendo a la actividad situada en un proceso por definición heterogéneo, multifocal y, en muchas ocasiones, implicando conflictos entre los participantes, conflictos que se negocian *in situ* y contribuyen al carácter creativo de la actividad” (Villar, 2001, p. 594).

Desde el aprendizaje situado también se habla de aprender haciendo e integrar el aprendizaje al contexto social, desde donde se encuentran conceptos relevantes como experiencia, sensibilidad e inserción social. Así pues, se entiende la experiencia como una posibilidad de concebir diferentes lógicas de acción que son producto de anclajes socioculturales y contextos que determinan formas de percibir la realidad, desde donde Jhon Dewey (2010) afirma que “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (p.22) y explora las premisas de aprendizaje experiencial y enseñanza reflexiva.

En la experiencia se integra el concepto de sensibilidad social, el cual refiere a un encuentro donde es posible redefinir las estructuras del sujeto; es allí donde el reconocimiento del entorno también se une para obtener procesos de reflexión frente al lugar que se habita y acciones de transformación que repercuten en el proyecto de vida de los jóvenes y en la comunidad. Esta articulación con el contexto y la cosmovisión de los individuos, se enlaza bajo la acepción de inserción social, que es entendida como el proceso de integración entre el territorio y los factores personales. Culminada la etapa escolar, los jóvenes se enfrentan a diversos escenarios, familiar, laboral, educativo, y su inserción depende en un porcentaje significativo de, entre otros, aspectos circunstanciales atravesados por lo cultural, lo social y lo individual.

Por ende, se proyecta que en la escuela se pueden diseñar plataformas de aprendizaje situado que reconocen la articulación con los saberes de la comunidad, enseñanza de nuevas competencias y orientación para la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes, desarrollo de sujetos sociales y políticos con sensibilidad social, capacidad de decisión y transformación sobre su entorno.

### **3.2. Reconocimiento de los saberes de la comunidad**

Al reconocer que el proceso educativo se nutre del diálogo con la realidad circundante, como se ha expuesto, es preciso tener en cuenta que los individuos llegan a las escuelas impregnados por las características de su contexto, nivel educativo de la familia, ocupación o profesión de

los padres, índices de violencia del barrio, niveles de pobreza, fácil acceso a redes de microtráfico y sicariato; es decir que traen consigo una carga sociocultural. Justamente Autores como Abajo y Carrasco (2004) han estudiado cómo cuando la escuela conecta con las necesidades cotidianas del alumnado se construyen condiciones de éxito y continuidad educativa que influyen positivamente a los grupos estigmatizados. El estudio citado se centra en el alumnado gitano de diferentes comunidades autónomas de España, entre las que se encuentra Castilla-León, Madrid, Aragón y Cataluña, que tradicionalmente sufren situaciones de exclusión socioeconómica, que asociadas a un elevado rechazo social y cultural, con una historia de estigmatización y persecución, han generado de forma consecuente altos índices de “exclusión educativa general, absentismo, fracaso y abandono escolar de los chicos y chicas gitanos en las distintas etapas educativas” (Abajo y Carrasco, 2004, p. 98). Esta situación se revierte en gran medida cuando se consigue aproximar las prácticas educativas a las prácticas tradicionales cotidianas de este grupo.

Los aprendizajes y experiencias vividas en el entorno y hogar se deben reconocer en la escuela para trabajar hacia procesos educativos auténticos y encaminados hacia el desarrollo del individuo. Desde el reconocimiento de estos saberes y prácticas del contexto cultural, se propone el concepto de fondos de conocimiento, el cual refiere a los “históricamente acumulados y culturalmente desarrollados, cuerpos de conocimiento y habilidades esenciales para el funcionamiento y el bienestar del hogar o el individuo” (Moll, Amanti, Neff & González, 1992, p. 133). Un ejemplo de fondos de conocimiento serían las habilidades vinculadas con el campo y la agricultura, dado que muchos estudiantes pueden provenir de familias campesinas y recoger la experiencia laboral e historia familiar como parte de su propia identidad.

La necesidad de ampliar esta definición hacia el desarrollo del individuo y no delimitarlo sólo a aquellos aprendizajes y competencias adquiridas desde el contexto social, llevó a la creación del concepto de fondos de identidad. Los fondos de identidad refieren sobre las experiencias previas y el sentido de aquello que es significativo para el individuo, entendiéndose como:

aquellos artefactos, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas. En otras palabras, los fondos de identidad

son los fondos de conocimiento que las personas utilizan para autocomprenderse y autodefinirse (Esteban-Guitart & Saubich, 2012, p. 201).

Gracias a la relevancia y posibilidades que pueden abrir los fondos de conocimiento y los fondos de identidad, estos se pueden acoger como recursos pedagógicos que permiten crear continuidades, diálogos e interacciones entre la familia, el contexto y la escuela para fortalecer las prácticas educativas auténticas. Valga como ilustración que “los fondos de conocimiento representan una visión positiva (y, argumentamos, realista) de que los hogares contienen un amplio patrimonio cultural y recursos cognitivos con una gran utilidad potencial para instrucción en el aula” (Moll et al, 1992, p. 134).

Estas acepciones parten del principio de la contextualización, además de abrir la posibilidad de recoger como recursos educativos las realidades sociales de los estudiantes, que son parte de su identidad en formación y nutren los conocimientos que los individuos reconocen, saben y les interesan. Dicho de otra manera, los fondos de conocimiento y de identidad pueden entregar a los maestros habilidades, conocimientos e intereses claves de los alumnos, para crear las condiciones óptimas que incentiven la motivación e implicación de los individuos y, además, fomenten actividades significativas que generen aprendizajes auténticos. Estas conexiones estratégicas entre la comunidad y las instituciones educativas invitan a reconocer los intereses y conocimientos de los estudiantes, los temas a los que son sensibles, los invitan a mirarse a sí mismos sobre sus proyecciones de vida y capacidad de incidencia social, les permiten adquirir nuevas competencias y aprendizajes, y los acompañan en espacios de trabajo con la comunidad que favorezcan su transformación.

Cuando se reconoce la importancia e incidencia de los fondos de conocimiento e identidad que traen consigo los individuos a la escuela, también se identifica que hay un proceso de transformación e interacción entre el estudiante y los diferentes actores que influyen directa o indirectamente en su proceso de aprendizaje y desarrollo. Esta interacción, en la que familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, se erigen como actores educativos, puede ser acogida bajo el concepto de comunidad de aprendizaje (Flecha, Padrós & Puigdemívol, 2003). La implicación de toda la comunidad en la educación escolar también cobija la premisa de que el proceso de desarrollo del estudiante no se limita a la guía de personas expertas, ampliando la posibilidad del aprendizaje a través de la interacción con diversos actores sociales.

Una comunidad de aprendizaje es un núcleo de transformación social en tanto reconoce la importancia de la interacción, el diálogo y la comunidad en el proceso educativo. “El triángulo interactivo tradicional que se utilizaba para explicar el aprendizaje y que estaba compuesto por tres elementos (profesor/a-alumno/a-contenido/s) se muestra como insuficiente para poder explicar cómo las y los estudiantes aprenden” hoy en día (Díez Palomar & Flecha García, 2010, p. 23). Al reconocer que el aprendizaje es una actividad situada y mediada por un contexto, también se reconoce que este entorno tiene una riqueza y diversidad cultural que permite entablar diferentes diálogos, aprendizajes y desarrollos en el individuo. Incorporar esta diversidad (cultural, religiosa, lingüística, étnica, de género, de formas de vida, de niveles de habilidad, etc.) a los procesos de aprendizaje, permite ampliar todavía más los procesos de transformación y formación del estudiante.

En efecto:

todas las actividades que se llevan a cabo en las comunidades de aprendizaje persiguen la transformación a múltiples niveles: transformación del contexto de aprendizaje, transformación de los niveles previos de conocimiento, transformación de las expectativas, transformación de las relaciones entre familia y escuela, transformación de las relaciones sociales en las aulas, en el centro educativo y en la comunidad y, en último término, la transformación igualitaria de la sociedad (Díez Palomar & Flecha García, 2010, p. 25).

Cuando las barreras entre la escuela y el entorno desaparecen, se pueden gestar diálogos igualitarios y participaciones activas de diversos actores que enriquecen el proceso educativo.

Si bien es cierto que para la consolidación formal de una comunidad de aprendizaje en una escuela se necesita intención, interés y políticas educativas que definan la formulación del modelo educativo efectivo, esto va más allá de los objetivos trazados para esta investigación, por lo que solo se realizó una aproximación al concepto y se proyectó la fuerza que puede tener la consolidación de esta figura para la interacción entre escuela y comunidad en un momento posterior. Entretanto, las características de una comunidad de aprendizaje apuntan a reconocer esas voces y representaciones simbólicas diversas que traen a la escuela los distintos actores, con la intención de suscitar un proceso constante de análisis y reflexión del proceso educativo al igual que de su entorno, aportando hacia la transformación y desarrollo como individuos.



Para trabajar en estas características de las comunidades de aprendizaje, es indispensable el trabajo en red, que propone el reconocimiento del otro al formar alianzas basadas en las competencias de personas, comunidades o instituciones. Hacer uso del trabajo en red:

significa reconocer las potencialidades que tienen los individuos, grupos y comunidades y utilizarlas desde una consideración de elementos de construcción para el cambio, que permita comprender las características personales de la comunidad, sus recursos, potencialidades e influencias de su contexto social y propiciar un tipo de intervención que capacite y potencie las verdaderas y latentes potencialidades humanas (Rodríguez, 2015, p. 94).

Cuando se habla del trabajo en red, se reconoce la importancia de las relaciones y redes de apoyo de los procesos educativos para producir impactos contextualizados y significativos; incluyendo redes familiares de cada estudiante para poder vincular diferentes actores como padres de familia, redes de amigos al interior y al exterior de la escuela, o redes de la comunidad. Si se logra reconocer la importancia de este tipo de dinámicas colectivas, se podrían incluso crear redes de apoyo institucionales donde se pueda identificar a los estudiantes que necesitan mayor apoyo, están en estado de vulnerabilidad, y proyectar procesos específicos que respondan a estas situaciones.

Los conceptos presentados reconocen la existencia, diálogo e interacción con el otro. Pero, en cualquier caso, es vital que el individuo siempre se ubique en el centro del proceso educativo, otorgándole el papel de protagonista, autor de su formación, reconociendo los conocimientos que trae consigo y el contexto en el que está inmerso, para apuntar a la enseñanza de aprendizajes que realmente lleguen a su sensibilidad. Aprendizajes que sean de su interés, que incidan sobre su propio desarrollo, se relacionen con su proyecto de vida, fomenten el pensamiento crítico, los impulsen como sujetos sociales, les permitan adquirir nuevas competencias. No es lo mismo una enseñanza descontextualizada, con información desconocida para el estudiante, sin ninguna relación con su vida, sin ninguna enseñanza que de forma directa pueda utilizar en su cotidianidad y que sienta como ajena. Frente a un proceso educativo que sea consciente de su entorno, sus intereses y su aplicabilidad como sujetos sociales en un contexto específico, apelando de forma equilibrada a la emocionalidad y razonamiento del estudiante.

### 3.3. De la teoría a la práctica educativa

Para avanzar de la teoría a la práctica, se deben romper paradigmas tradicionales que comúnmente sesgan y segmentan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando la escuela, enmarcada desde unas políticas gubernamentales y características socioculturales, logra despojar juicios unilaterales que alejan el conocimiento del capital cultural, reconoce el valor del diálogo con el estudiante, genera procesos de construcción conjunta y apunta hacia procesos de desarrollo social e identitario, es el momento de hacer uso de estrategias educativas como la enseñanza situada, el aprendizaje por servicio y la acción cultural dialógica. Instrumentos pedagógicos que buscan esa articulación entre los fondos de conocimiento e identidad del estudiante con los procesos educativos propuestos desde la escuela, es decir, aprender haciendo para fomentar aprendizajes auténticos.

De cualquier forma, para llevar la teoría a la práctica educativa, la escuela no debe quedarse solo en la formulación de estrategias pedagógicas unidireccionales que nazcan desde el punto de vista externo de los docentes, sino que también deben construirse participativamente con los estudiantes. Valga de ilustración que, si en el contexto aledaño a la institución se presentan altos índices de consumo de sustancias psicoactivas, el docente no debe llegar con talleres limitados y distantes sobre lo perjudicial que es el consumo de drogas. Se debe en cambio esbozar procesos transversales que le permitan al estudiante reconocer su capital cultural, reflexionar sobre su contexto y delinear dinámicas con temáticas relacionadas y seleccionadas colectivamente, en donde se dé la oportunidad al estudiante de reconocer y transformar esta realidad.

Aunque el estudiante de una zona marginal conozca relativamente su entorno, sepa quiénes son los pandilleros<sup>10</sup> del barrio, dónde son los lugares en los que venden drogas, qué tipo de armas utiliza la escuela de sicariato, cuál es el punto más peligroso de las fronteras invisibles y con más muertes, a qué precio se venden las partes de un carro robado, por qué prefieren robar fuera de su barrio y no a personas del entorno; no se puede esperar que de forma automática el

---

<sup>10</sup> Un pandillero refiere a una persona que es miembro de una pandilla, en la que un grupo de personas tiene unos ideales o filosofía común entre sus miembros. En Colombia, las pandillas se organizan, dominan, protegen y capitalizan zonas de barrios delimitados territorialmente. Las fronteras invisibles son comúnmente impuestas por estas pandillas y ocasionan la guerra entre un grupo y otro.

estudiante haga consciencia sobre esta realidad, sea capaz de mirar más allá de estos límites socioculturales e incluso de aportar y transformar algunos de estos aspectos. Se debe empezar justamente por reflexionar y concientizar sobre estas particularidades, lo que es una de las labores que se debe lograr en la escuela a través de procesos dialógicos con el entorno, abriendo la posibilidad que el estudiante se transforme y transforme su propio contexto.

Los docentes deben tener la capacidad de reconocer y trabajar con el capital cultural como núcleos temáticos de pensamiento complejo para el fortalecimiento de metacompetencias que le permitan al estudiante analizar su realidad, fortalecer sus habilidades y trabajar su propio desarrollo. Se trata nuevamente de que quien enseña sea un militante educativo, sepa escuchar a los estudiantes, y tenga también la preocupación, el interés y la fuerza para interpelar los procesos de enseñanza. Si el docente no tiene iniciativa, no tiene el compromiso de una educación diferente, es muy difícil producir un cambio, y las prácticas pedagógicas que se consideran diferenciadoras no tendrán tampoco el mismo impacto.

Al reconocer, colocar en diálogo y volver núcleos temáticos de trabajo los contextos culturales de los estudiantes, se pueden trazar dinámicas bidireccionales donde estos últimos pueden participar, interpelar, sentirse identificados y encontrar mayor validez y sentido a los procesos educativos. Si se superan los paradigmas dualistas, también se logra un acercamiento a la forma como los estudiantes construyen su realidad, sus percepciones de desarrollo y procesos de construcción identitaria, con el fin de tener puntos de encuentro y debate que permitan la transformación de estas perspectivas. Cuando por ejemplo se decida de forma conjunta trabajar sobre temas de consumo de drogas, se deben tener en cuenta las necesidades e intereses específicos de los estudiantes, generando diálogos y debates contextualizados y conscientes del entorno, que puedan tener un mayor impacto en los procesos de aprendizaje.

Una vez se logra hacer conciencia de la importancia de llevar la teoría a la práctica educativa, se encuentran modelos pedagógicos que justamente abogan por este reconocimiento y diálogo entre el contexto y la escuela. Al respecto, se presenta el modelo de enseñanza situada de la autora Frida Díaz Barriga (2005), quien plantea que el conocimiento situado es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. Para la autora, la enseñanza situada:

destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y se reconoce que el aprendizaje escolar es ante todo un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables. En consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos deben aprender en el contexto pertinente (Díaz Barriga, 2005, p. 19).

Una enseñanza situada está entonces centrada en “prácticas educativas *auténticas*, en contraposición a las *sucedáneas*, artificiales o carentes de significado” (Díaz Barriga, 2005, p. 20). ¿De qué manera? Proponiendo la implementación de herramientas pedagógicas creativas a través de un proceso *in situ*, es decir, contextualizado de la realidad circundante del estudiante, implementando una orientación vocacional y profesional que fortalezca la construcción del proyecto de vida y generando un aprendizaje auténtico que apunte a impactar e involucrar realmente al estudiante.

De hecho:

en un modelo de enseñanza situada, se resalta la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo o recíproco (Díaz Barriga, 2005, p. 21).

En un segundo momento se encuentra el concepto de aprendizaje por servicio, que justamente integra las posibilidades de *aprender haciendo* y la premisa de *se aprende antes, durante y después de la acción*, argumentando que se debe partir desde una radiografía del contexto social y de sus protagonistas, detectando los aspectos en que se puede trabajar para mejorar. Esta postura se distancia del asistencialismo, al proponer que el mismo contexto que impacta el proceso de construcción de identidad de los jóvenes puede también ser vinculado a los procesos educativos para que sean los mismos estudiantes quienes generen acciones de mejora en su realidad social. De esta forma se trabaja en la enseñanza práctica de competencias, se fomentan acciones responsables sobre la misma comunidad circundante y se facilita el ejercicio responsable de la ciudadanía.

Para los autores Pulg Rovira, Gijón, Martín & Rubio (2011), el aprendizaje por servicio:

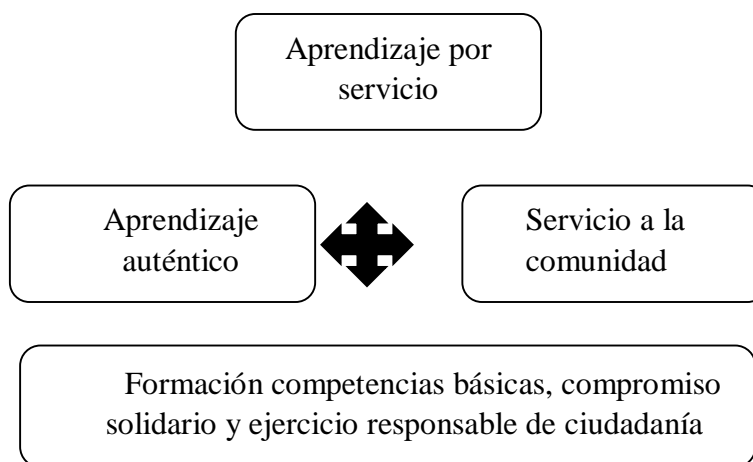
es una actividad que combina el servicio a la comunidad con el aprendizaje curricular. Es una propuesta educativa que vincula de una manera circular la participación en servicios pensados para satisfacer alguna necesidad de la comunidad y el aprendizaje de conocimientos y valores.

Al mismo tiempo, es un buen instrumento para hacer una educación más inclusiva y para desarrollar un conjunto de competencias básicas que solo pueden adquirirse a través de un trabajo global y contextualizado (p. 45).

Las actividades de aprendizaje por servicio comparten determinadas condiciones pedagógicas entre las que se destacan el aprendizaje a partir de la experiencia, el aprendizaje cooperativo, la reflexión sobre la acción y la guía que ofrecen los adultos. Bajo estas consideraciones, las instituciones educativas son el punto de encuentro entre los diferentes agentes que participan en esta práctica, es decir, entre los estudiantes, la familia, la comunidad y las entidades sociales. Además, las entidades sociales se convierten en una suerte de yacimientos de servicio que conectan los centros educativos con las necesidades sociales. “Desde este punto de vista, el aprendizaje-servicio permite que las entidades sociales, más allá de su función social, se conviertan en agentes educativos de gran potencial, en verdaderas escuelas de ciudadanía” (Pulg Rovira et al, 2011, p. 60).

Como se ha expuesto, si la escuela realmente logra caracterizar y reconocer el capital cultural del entorno, además de integrar estos saberes a las áreas de conocimiento y planes de trabajo académico, para cuando el estudiante participe en estrategias como el aprendizaje por servicio ya habrá adelantado procesos cognitivos y pedagógicos relevantes, que lo conducirán hasta aprendizajes auténticos y espacios de servicio a la comunidad que le permitirán asimismo hacer conciencia, dialogar, reflexionar y formar competencias básicas, compromiso solidario y ejercicio responsable de la ciudadanía (Ver Figura 5).

Figura 5. El aprendizaje por servicio



Este vínculo efectivo entre el aprendizaje auténtico en la escuela y un servicio a la comunidad se fortalece con el modelo de Acción Cultural Dialógica propuesto por Paulo Freire en la *Pedagogía del Oprimido* (1988). Este autor encuentra en el diálogo el principal canal de liberación de la injusticia y la opresión social, como herramienta a través de la cual educador y comunidad comparten y expresan libremente para la superación de las diferencias y lograr una acción liberadora. Este modelo tiene como elementos básicos la colaboración, la cual se da sólo entre sujetos; la unión, como el esfuerzo de los oprimidos para alcanzar la liberación; la organización, que va a permitir el aprendizaje de la autoridad y la libertad verdadera a través de la transformación de la realidad que media entre los individuos; y la síntesis cultural, la cual surge de toda acción cultural sistematizada y deliberada, que incide en la estructura social.

En ese caso, el diálogo entre docentes y estudiantes, entre la escuela y la comunidad se convierte en una herramienta de acción liberadora en cuanto permite el reconocimiento de saberes y sobre todo una transferencia de conocimientos entre ambos escenarios. Freire (1988) plantea una escisión entre una educación bancaria, un modelo estandarizado en relación vertical que se nutre de la acción antidialógica y acrecienta una brecha entre los dominantes y los dominados, es decir, una profundización de la lucha de clases sociales, accesos igualitarios a la educación, del reconocimiento de riquezas culturales; y una propuesta pedagógica de la liberación en donde dominadores y dominados se liberan de manera articulada haciendo uso de la acción dialógica.

Según este autor, la educación liberadora se da en la práctica a través de la articulación entre los actores educativos y la realidad social, integrando características como la colaboración, unión, organización y síntesis cultural. En otras palabras, la colaboración refiere al encuentro de sujetos “para la pronunciación del mundo, para su transformación” (Freire, 1988, p.152) y solo puede realizarse en la comunicación. La unión apunta al encuentro y apoyo de los dominados entre sí para la liberación; tiene como primer paso desmitificar la realidad y tomar conciencia de clase; la organización de las masas bajo los preceptos de liderazgo, orden, autoridad (no autoritarismo); y la síntesis cultural en donde se respetan las distintas culturas y donde no se plantea la conceptualización de invasores ni de modelos impuestos, sino que busca en cambio la superación de la propia cultura alienada y alienante.

La revisión de estos conceptos dialógicos también permite la construcción de escenarios participativos donde estudiantes y docentes aportan desde sus propias realidades; dicho de otro modo, brindan herramientas que facilitan el diseño de escenarios de cooperación, donde interactúan los conceptos, necesidades, intereses y contextos culturales de los distintos actores educativos.

Esta mirada hacia una enseñanza situada, aprendizaje por servicio y acción cultural dialógica posibilita nuevas formas de aprender y vivenciar los procesos educativos en la escuela, apuntando a orientar y gestionar escenarios que trabajan por dinámicas pedagógicas, formativas y de inserción social, al tiempo que permiten el fortalecimiento de competencias y habilidades en relación con los proyectos de vida de los estudiantes. Este paso hacia la práctica educativa apunta a que los estudiantes:

- Reflexionen frente a su proyecto de vida.
- Construyan y se apropien de nuevas competencias, habilidades y prácticas que superan la dificultad del conocimiento encapsulado y la enseñanza descontextualizada.
- Generen procesos de aprendizaje auténtico para la construcción de su identidad.
- Mejoren las relaciones que establecen con el entorno, mostrándose sensibles al medio.
- Se comuniquen de manera asertiva con los otros.
- Se articulen con la comunidad y encuentren espacio de trámite frente a las problemáticas sociales recurrentes, generando propuestas creativas para implementar.

Estos sentidos transformadores se vinculan a los procesos educativos justamente a través del servicio a la comunidad y el aprender haciendo, dando posibilidades de encuentro con la realidad circundante y generando dinámicas experienciales cercanas al contexto que permiten entender la comunidad desde una lógica sensible. El lugar que se habita es un cúmulo de experiencias, relaciones que se entremezclan, una suerte de condiciones sociales que concretan una realidad, a veces generadora de sueños compartidos, otras veces un lugar hostil ante el cual resistirse, o una posibilidad para fortalecer los proyectos de vida. Es en este escenario donde los individuos deben procurar volcarse para descubrir, a través de la experiencia e interacción con los saberes formales e informales, su propio proyecto de vida, transformándose en sujetos críticos que generan debate y caminan hacia procesos de desarrollo propios y de su entorno.

#### 4. Retos para un aprendizaje en comunidad

Si se plantea que el aprendizaje debe estar vinculado con el contexto del individuo para difundir experiencias auténticas que incidan en un desarrollo situado e integral, ¿qué sucede cuándo el entorno práctico de la persona está marcado por la pobreza y la violencia? ¿Cómo se transforman, a través del aprendizaje, elementos de marginalidad hacia posibilidades de desarrollo? ¿Cómo romper desde la escuela con los ciclos de exclusión y estigmatización social? Articular la escuela y el contexto también implica enfrentarse al reto de reconocer, dialogar y transformar las voces, discursos, sistemas y códigos que llegan a replicar a escala aquellas luchas latentes en la sociedad. Además de ser elementos que permean e inciden sobre la construcción de identidad del individuo, quien de forma ineludible se desarrolla en un ambiente social.

Desde el punto de vista de Werscht (1993), el carácter socioculturalmente situado de la acción mediada proporciona la articulación entre el contexto y las funciones mentales del individuo, al tiempo que para Vygotski (1989) es el escenario en que las funciones interpsicológicas mediadas se relacionan con el entorno. A partir de esta intersección entre individuo y entorno sociocultural se explora la teoría de dialogicidad y pluralidad de voces de Mijaíl Bajtín (Voloshinov, Bubnova & Zavala, 1992)<sup>11</sup>, la cual permite abordar la heterogeneidad de voces presentes en la escuela, que reconocen la existencia del otro y la forma como el contexto permea la voz del individuo. Para Bajtín, el diálogo es el núcleo fundamental de la comunicación humana; por añadidura, es aplicable a cualquier fenómeno en que dos o más voces entran en contacto. En efecto, el diálogo se erige “como construcción histórico-cultural del conocimiento y como proceso pedagógico, facilitador en el proceso de aprendizaje” (Cánovas, 2009, p. 2); como agente promotor en el intercambio de experiencias; como

---

<sup>11</sup> Se parte de la premisa según la cual Batjín participó en una serie de manuscritos publicados bajo el nombre de P. N. Medvedev y V. N. Voloshinov, cuya autoría individual no está clara. Algunos autores establecen distinciones entre las obras como sujetos independientes; otros sostienen el argumento que Batjín no solo fue el principal, sino el único autor de los textos discutidos bajo el nombre de Voloshinov; otros más plantean un punto intermedio en donde Batjín estuvo fuertemente involucrado en la autoría de los textos de Medvedev y Voloshinov, aunque no dan por seguro que sea el único que los haya escrito. Esta última perspectiva es la adoptada por Wertsch (1993) y es desde la que se trabaja en este documento.



articulador entre la práctica y la teoría; entre la capacidad de soñar y, a la vez, enseñar a aprehender la realidad.

Para la autora Célida Cánovas (2009), es precisamente en la concepción de cómo dialogar en el ámbito educativo en donde coinciden Vygotski y Freire. Ya que para Freire el diálogo es una relación horizontal basada en el respeto a quienes se educan, estableciendo además una relación pedagógica que educa tanto al educando como al educador, al integrarse ambos en un proceso de formación mutua y permanente; y para Vygotski, el desarrollo no se da como un proceso autónomo interior del sujeto respecto al ambiente, sino que la relación sujeto-ambiente se da a través de la mediación con el grupo social al que pertenece el individuo. Ello significa que la comunicación adecuada es a través del diálogo, ya que da la posibilidad de que cada individuo actúe sobre otro y, a la vez, que el otro actúe sobre él, constituyendo el modelo y el origen de la transformación de su propia identidad (Cánovas, 2009, p. 18).

Este reconocimiento del diálogo como eje que articula la mayoría de las prácticas educativas, como interpelación de saberes y generador de la palabra, introduce por cierto las voces, enunciados, significados y lenguajes que llegan hasta la cultura escolar, y traen consigo unas categorías y códigos que tienen el riesgo de replicar a escala las estructuras sociales de segregación a través de unos principios de transmisión, incorporación y manifestación. En este proceso, la escuela, en lugar de ser una institución social, puede convertirse en una institución al servicio de la desigualdad social, lo que es explorado a través de las teorías del autor Basil Bernstein (1985; 1990; 2003; 2004).

En todo caso, la manera como el hombre clasifica y responde al mundo que le rodea refleja la cultura en cuyo seno ha nacido. “El lenguaje, el modo de vida, la religión y la cultura de una persona forjan el modo como experimenta los acontecimientos que nutren su propia historia” (Bruner, Goodnow & Austin, 2001, p. 23). Estas voces, enunciados, sistemas y códigos igualmente inciden sobre la formación de identidad del individuo, sobre la manera en que representa el mundo y actúa en él. Es justamente en este proceso situado y dialógico donde el aprendizaje auténtico tiene la posibilidad de crear herramientas y experiencias educativas que le permitan al estudiante apropiarse de las características de su entorno y transformar las dificultades en oportunidades de desarrollo.

#### **4.1. Sistemas y códigos simbólicos en la escuela**

El diálogo entre el individuo y su entorno sociocultural muchas veces traslada a la escuela los sistemas y códigos que regulan la sociedad, tendiendo a replicar a escala una dinámica de segregación y desigualdad social. Esta relación entre lenguaje y clase social es explorada por el autor Basil Bernstein (1985; 1990; 2003; 2004), quien comienza su análisis desde la teoría marxista, en la cual:

el acceso a los sistemas simbólicos, el control, la orientación y el cambio de tales sistemas están gobernados por las relaciones de poder que se inscriben en la estructura de clases. [Pero] no es solo el capital, en el sentido estrictamente económico, el que está sometido a la apropiación, manipulación y explotación, sino también el capital cultural, entendido como el conjunto de sistemas simbólicos que permiten al hombre extender y cambiar los límites de su experiencia (Bernstein, 1985, p. 25).

El análisis de estos principios de transmisión e incorporación de las estructuras de las relaciones sociales se puede trasladar hacia la cultura escolar (Díaz, 1985); para no ir más lejos, hacia cómo los factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en la educación, así como las formas de su transmisión y las formas de su manifestación (Bernstein, 2003, p. 22). Estos códigos (sociolingüísticos o educativos) son explorados como:

principios reguladores que se adquieren tácitamente en el proceso de socialización. En este sentido, el código es un regulador simbólico de la conciencia que condensa en su gramática la distribución del poder y los principios de control. Es mediante los códigos que una lógica de transmisión/adquisición se regula, que una experiencia particular se produce y que una identidad social específica se legitima (Díaz, 1985, p. 12).

En otras palabras, estos sistemas simbólicos reproducen y transmiten una estructura social que configura la experiencia del individuo. Esta experiencia del individuo se adquiere a través de la socialización y los códigos del habla, los cuales controlan el acceso a significados dependientes o independientes del contexto, definiendo además la identidad cultural del individuo.

Para profundizar más la idea de los códigos adquiridos a través de la experiencia, Bernstein (2004) explora “los códigos elaborados, que dan acceso a órdenes de significados universalistas que están menos ligados al contexto; y los códigos restringidos, que dan acceso a órdenes de significados particularistas que están más ligados a un contexto particular” (p. 197). Los códigos

elaborados dan la posibilidad de cambio, de liberar el habla, interpelar los símbolos articulados y se encuentran en mayor medida en la clase media; en cambio, los códigos restringidos están directamente ligados a la estructura social, son menos propensos al cambio y se tienden a presentar en la clase trabajadora. Cada código conduce a formas lingüísticas diferentes y responde a relaciones sociales diferentes; y justamente uno de los efectos del sistema de clases consiste en limitar el acceso a los códigos elaborados (Bernstein, 2004). Estos sistemas de control “traducen las relaciones de poder en discursos y los discursos en relaciones de poder... y transmiten una distribución dada del poder y categorías culturales dominantes” (Bernstein, 1990, p. 39).

A propósito, es preciso reconocer que la escuela está dentro de un sistema social y ha creado una serie de códigos, lenguajes simbólicos, imaginarios y categorizaciones particulares que definen sus propias dinámicas internas, pero que también pueden replicar a escala el sistema de control que la rodea. Estos códigos escolares abren la posibilidad de traducirse a un sistema de poder que clasifica, define las relaciones entre los distintos actores institucionales más allá de las relaciones académicas y establece unas reglas de juego que se deben conocer para “sobrevivir”. Por ejemplo, en algunas escuelas, hay una clara diferencia jerárquica entre el estudiante “nerd”<sup>12</sup> y el estudiante “popular”<sup>13</sup>. Particularmente, en las instituciones que se ubican en zonas marginales, el marginado social o señalado negativamente en la escuela no es el drogadicto, quien trae armas a clase o el jefe de una pandilla, sino, por ejemplo, el nerd de la clase. Hay de forma consecuente una categorización que no está relacionada directamente con los procesos académicos, sino con las relaciones afectivas y sociales que se manejan. Por consiguiente, en este sistema se establece una multiplicidad de códigos e imaginarios que inciden sobre el desarrollo del individuo, rigen su propia construcción de la identidad y terminan permeando también los procesos educativos. Es preciso aclarar que estas relaciones de poder y construcciones simbólicas no las da en sí misma la escuela, pero si las interacciones que se generan entre los actores que asisten a ésta.

---

<sup>12</sup> Palabra acogida del inglés y entendida generalmente con un designio ofensivo y peyorativo, que refiere al estereotipo de una persona dotada de un alto coeficiente intelectual, muy estudiosa, pero de escasas habilidades para la socialización.

<sup>13</sup> Refiriendo a los estudiantes que son admirados y aceptados dentro de un círculo social.

Bajo estos paradigmas, la escuela corre el riesgo de seguir perpetuando las divisiones de clase y en últimas la segregación social que distancia a unos de otros por su capital, determinando las diferencias de acceso a la educación y limitando las dinámicas de desarrollo más allá de la institucionalidad. En Colombia, autores como Cataño (1984), argumentan que la relación entre educación y clases sociales es fundamental para la comprensión de la dinámica del sistema educativo, planteando que actualmente hay una democratización de la educación, en cuanto hay mayores niveles de acceso incluso para personas de bajos recursos económicos; pero de forma paralela hay una profunda estratificación interna, es decir, una reproducción de aquellos sistemas y códigos de control y poder que los actores educativos asumen culturalmente como propios e inciden sobre las tasas de deserción escolar.

Con respecto a este escenario, Bernstein & Díaz (1985) desarrollan una teoría del discurso pedagógico, no desde unos lineamientos lingüísticos, sino como una categoría en la cual cada sujeto se constituye, ubica y reubica en el sistema educativo. Para los autores, el discurso pedagógico oficial “tiene la función de producir y legitimar las condiciones institucionales generales para la regularización de las prácticas de control simbólico en la educación y el mantenimiento de las relaciones sistémicas por la educación” (Bernstein & Díaz, 1985, p. 122). Este discurso puede considerarse como una materialización de las relaciones de poder y control inherentes a las políticas del Estado, entendiendo además que el objetivo de este discurso oficial en la educación es colocar, fijar y orientar a las personas hacia las posiciones creadas y mantenidas por los sistemas y lógicas dominantes. Bernstein & Díaz (1985) también argumentan que “la educación, hoy, es un mecanismo crucial del Estado para la sistemática producción, reproducción, distribución y cambio de formas de conciencia a través del discurso. Al mismo tiempo, sus discursos, a menudo, dan acceso a las posiciones dominantes de las diversas agencias de control simbólico” (p. 130).

Se podría decir que Bernstein & Díaz (1985) exploran una teoría de relativismo lingüístico en la que se plantea que aquellos estudiantes de contextos culturales desfavorecidos manejan códigos restringidos que son motivo de desigualdad o fracaso escolar, a diferencia de estudiantes inmersos en otros contextos culturales que si están alineados con las prácticas dominantes del sistema educativo y que manejan códigos elaborados que les permiten sincronizarse sin mayor dificultad con las dinámicas pedagógicas establecidas. Esta

imposibilidad del diálogo entre códigos restringidos y elaborados dentro de la escuela también continúa perpetuando un sistema de segregación social y un discurso oficial pedagógico que distancia a los unos de los otros, que no permite el diálogo de saberes y no reconoce la pluralidad de voces que convergen en un solo lugar.

Sin embargo, estudios posteriores, como el de la autora Shirley Heath (1982), consideran que más allá de códigos restringidos y elaborados que segregan a unos de otros, se trata de la necesidad de reconocer y respetar la diversidad de estilos discursivos que reflejan las distintas prácticas culturales en un proceso fluctuante y en constante cambio. Se habla de un relativismo lingüístico basado en la dimensión cultural, donde la diversidad significa que cada sociedad tiene sus propios saberes e influencias distintas que inciden sobre el proceso educativo y el desarrollo del individuo. Por tal razón, algunos individuos no siempre van a encajar en los parámetros hegemónicos que se establecen en el sistema escolar tradicional; al igual que otros individuos no van a articularse con prácticas autóctonas de una comunidad rural. Cada sociedad tiene unos saberes que deben reconocerse; que todos no tengan los mismos códigos y lenguajes no significa que unos están más restringidos que otros, significa que cada cultura es diferente e igualmente válida.

Shirley Heath (1982) explora esta diversidad cultural a través de un estudio comparativo entre tres comunidades alfabetizadas en el sureste de los Estados Unidos, la comunidad de Maintown, de clase media orientada a la cultura escolar; Roadville, una comunidad de blancos de origen apalache; y Trackton, una comunidad negra de origen rural, centrándose en lo que denominó “eventos de alfabetización”, como el cuento antes de dormir. Al distinguir entre clase social y etnia, entre afroamericanos de clase media y obrera, y blancos de clase obrera, encontró que los patrones de lenguaje, reglas para interactuar socialmente y las formas de compartir el conocimiento en las prácticas de literacidad eran significativamente distintas.

De forma tradicional se ha considerado que los niños provenientes de hogares no altamente escolarizados carecen de aquello que sí tienen los hogares de clase media con orientación escolar; lo que en consecuencia se tiende a traducir en que aquellos niños que no pertenecen a los códigos establecidos por el sistema tienen menor probabilidad de éxito en la escuela. No obstante, la autora reconoce que hay diversos caminos de desarrollo y socialización de la lectura, que siguen orientaciones distintas hacia la palabra escrita de acuerdo a su dimensión cultural.

Por lo que “un modelo unilineal de desarrollo en la adquisición de estructuras y usos del lenguaje no puede explicar adecuadamente las formas culturalmente diversas de adquirir conocimiento o desarrollar estilos cognitivos (Heath, 1982, p. 73).

Por consiguiente, la diversidad cultural exige un diálogo de saberes incluyente. Es aquí donde la escuela puede jugar un papel vital. En vez de replicar la lucha y segregación social, el aula puede reconocer la pluralidad de voces que convergen en un solo lugar, esquematizar herramientas pedagógicas basadas en la diversidad sociocultural e incidir en la multiplicidad de procesos de desarrollo y aprendizaje.

Se podría decir que Bernstein abre un camino de análisis sobre cómo las categorías y códigos se trasladan hasta la escuela, corriendo el riesgo de replicar a escala las estructuras sociales, división del trabajo y estratificación social que segregan entre sí. Heath (1982), por su parte, propone estudiar con mayor detalle cómo la diversidad cultural no puede encajarse en un único modelo de aprendizaje ni encasillarse en códigos elaborados y restringidos, reconociendo la existencia de una variedad de saberes y prácticas igualmente válidas que deben tenerse en cuenta a la hora de plantear procesos de desarrollo significativo. A partir de este diálogo entre el entorno y la escuela, el reconocimiento de la diversidad cultural y la pluralidad de voces que convergen en aula de clases, es desde donde se explora la propuesta conceptual de Mijaíl Bajtín.

#### **4.2. Pluralidad de voces**

En la investigación sobre la filosofía del lenguaje, Bajtín cuestiona el monologuismo con un carácter discursivo unidireccional, aislado y estático, y se inclina por el reconocimiento de una construcción discursiva participativa, integradora, donde cabe la polifonía de voces que da forma a la voz del hablante individual. En otras palabras:

la realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados (Voloshinov, Bubnova & Zavala, 1992, p. 132).

En la construcción de esta mirada dialógica, la intersección entre el individuo y el escenario sociocultural que permea su visión del mundo es el punto de partida que se toma para el análisis de los conceptos que explora Batjín, entre los que se encuentran el enunciado, voz,

direccionalidad, lenguajes sociales, significado y heterogeneidad de voces. Aceptaciones que orientan en el reconocimiento de la pluralidad de realidades que convergen en la escuela, un reto tanto para la articulación y transformación de la diversidad como la concientización de lenguajes que segregan y discursos autoritarios que no dialogan.

Wertsch (1993) propone iniciar el análisis de la contribución de Bajtín desde el concepto del enunciado, entendido como la “verdadera unidad de la comunicación verbal” que se ocupa de la acción en contexto de la acción situada. El enunciado moldea el habla que pertenece a determinado sujeto hablante, a la vez que el habla solo existe en la forma de enunciados concretos y los enunciados solo pueden existir si son producidos por una voz. El enunciado no es indiferente, ni autosuficiente, es consciente de otros enunciados, de la contrapalabra que siempre está latente

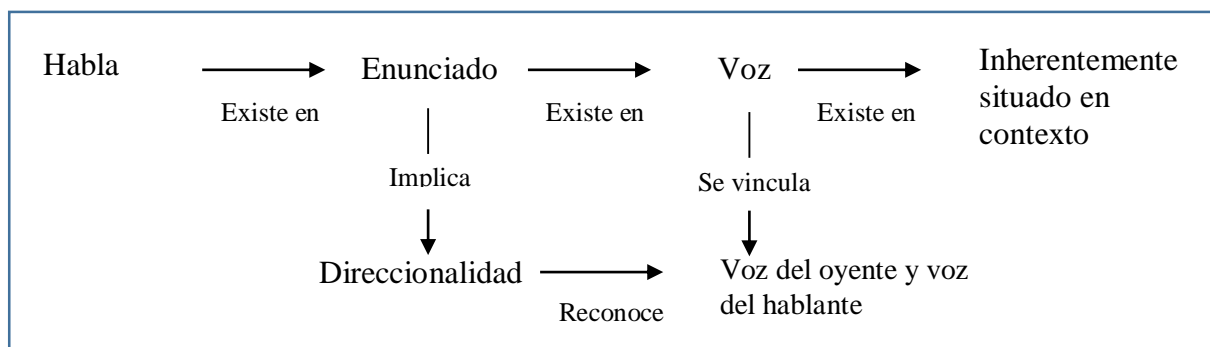
A su vez, “la noción de enunciado está inherentemente vinculada con la voz del hablante... La principal razón de este vínculo es que un enunciado sólo puede existir si es producido por una voz” (Wertsch, 1993, p. 70). Los enunciados siempre pertenecen a una voz, pero el concepto de voz no se reduce a señales auditivo-vocales; por el contrario, abarca cuestiones más amplias de la perspectiva del individuo, como su horizonte conceptual, su intención y su visión del mundo. De forma consecuente, la voz siempre existe en un ambiente social, una voz nunca existe en aislamiento total de otras voces, no es una entidad estática, sino que está en un constante proceso de vinculación dinámica.

Al reconocer esta vinculación activa de unas voces con otras, se pone en evidencia que pueden existir dos o más voces en contacto, para no ir más lejos, cuando la voz de un oyente responde a la voz de un hablante, lo que implica una direccionalidad, una cualidad de dirigirse al otro y sin la que el enunciado no puede existir. Se podría decir que “un enunciado refleja no sólo la voz que lo produce, sino también las voces a las que se dirige” (Werscht, 1993, p. 70). Por lo que hay un interés por quien produce el discurso -el hecho de que el enunciado tenga un autor- y a quién se dirige. “Ya que todo enunciado implica la idea de direccionalidad, los enunciados están inherentemente asociados con dos voces por lo menos” (Werscht, 1993, p. 70).

En el momento que se reconoce la existencia de una direccionalidad que refiere a la voz del oyente y la voz del hablante, consecuentemente se habla de una dialogicidad y pluralidad de

voces, en tanto hay una orientación dialógica de interactuar hacia los enunciados de los otros, una consolidación de un conjunto de enunciados que pueden ponerse en contacto con otros y una interacción discursiva que acepta la existencia de otro. Estos conceptos de la teoría de la dialogicidad y pluralidad de voz de Bajtín se presentan a modo ilustrativo en la Figura 6.

Figura 6. Dialogicidad y pluralidad de voces



En resumidas cuentas, esta dialogicidad y pluralidad de voces se enmarca en un contexto sociocultural en el que la interacción discursiva reconoce la existencia del otro, como un proceso participativo y dinámico en donde se apunta a superar la imagen del individuo como metafísicamente independiente. Desde estas premisas, que integran la filosofía del lenguaje, Batjín (Voloshinov, Bubnova & Zavala, 1992, p. 137) propone que:

- El lenguaje es un proceso continuo de generación, llevado a cabo en la interacción discursiva de los hablantes.
- Las leyes de la generación lingüística, lejos de ser leyes psicológicas e individuales, no pueden ser desvinculadas de las actividades de los individuos hablantes. Las leyes de la gestación lingüística son sociológicas.
- La creación del lenguaje no puede ser comprendida en una separación de los sentidos y valores ideológicos que contiene.
- La estructura del enunciado es puramente sociológica. El enunciado como tal surge entre los hablantes. Un acto discursivo individual (en el sentido exacto de la palabra “individual”) es una *contradictio in adjecto*.

Al ser el lenguaje un fenómeno puramente social y obligatorio para el individuo, Bajtín esboza que las voces y los enunciados se organizan bajo unos patrones que derivan de la noción



de lenguaje social. Un lenguaje social es un discurso propio de un estrato social específico en un sistema social y en un momento histórico dado. Por lenguaje social se entienden dialectos sociales, jergas profesionales, lenguajes de generaciones, lenguajes de autoridades, etc.

Un hablante siempre apela a un lenguaje social al producir un enunciado, y ese lenguaje social le da forma a lo que la voz del hablante individual puede decir. Este proceso de producción de enunciados únicos mediante el habla en lenguajes sociales implica una clase especial de dialogicidad o de pluralidad de voces, que Bajtín denominó “ventrilocución”, proceso en el que una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social (Wertsch, 1993, p. 78).

Todo hablante apela a un lenguaje social para producir un enunciado, y todo enunciado implica la invocación de un género discursivo. De acuerdo a Bajtín, los géneros discursivos se caracterizan en función de las situaciones típicas de comunicación verbal, diferentes a los lenguajes sociales donde el rasgo distintivo es el estrato social. Con frecuencia los hablantes de determinado estrato social apelan a géneros discursivos relacionados con ese contexto social específico.

Las voces, lenguajes sociales, géneros discursivos y dialogicidad están situados en un ambiente que también define el significado de los enunciados que produce el hablante individual. De acuerdo a Wertsch (1993), en la teoría de Batjín, el significado está justamente construido a través del diálogo entre el individuo y los protocolos, categorías y sistemas que la sociedad establece. Por lo que una aproximación bajtiniana al significado también propone en primer lugar el rechazo de una “imagen del self sin vínculos” y del “atomismo” asociado a ella, en tanto no está de acuerdo con la noción de que los individuos aislados crean enunciados y significados. De este modo, la noción de ventrilocución presupone que una voz nunca es la única responsable de la creación de un enunciado o de su significado, ni el individuo es independiente de la sociedad, sino que la palabra en el lenguaje es siempre parte de otro en un contexto social y un momento específico.

En segundo lugar, Wertsch (1993) expone que Bajtín reconoce la función textual como “dialógica”. Tradicionalmente, el modelo de comunicación como transmisión se limitaba a una mirada unidireccional que comprendía un solo camino desde el emisor a través del canal hasta un receptor. Pero la pluralidad de voces que plantea Bajtín también propone que la comprensión del enunciado involucra la respuesta de una voz a otra, lo que reconoce la heterogeneidad de

voces pasadas y futuras que influyen a los emisores. Y, por último, a Wertsch (1993) le interesa la distinción que hace Batjín entre el discurso “autoritario” y discurso “internamente persuasivo”, en función del grado en que una voz tiene autoridad para ponerse en contacto y dialogar con otra. Por un lado, “el discurso autoritario se basa en el supuesto de que los enunciados y sus significados son fijos, no modificables por el contacto con nuevas voces” (Wertsch, 1993, p. 98). Este tipo de discurso solo puede ser transmitido a la conciencia verbal como una masa compacta e indivisible, se rechaza o afirma en su totalidad, sin ninguna posibilidad de ponerse en diálogo con otras voces y lenguajes sociales. Aquí resulta realmente interesante que un ejemplo de un discurso autoritario puede ser la palabra del maestro, que no permite la interanimación con otras voces, variantes creativas, ni transiciones flexibles con sus límites; por el contrario, plantea significados estáticos que cohiben a los estudiantes en su posibilidad de gestar pensamientos y nuevos significados. Este discurso contrasta con la “palabra internamente persuasiva”, que permite la interanimación dialógica con el otro; despierta palabras nuevas e independientes; no tiene una condición estática ni aislada; no es finita, es abierta; y siempre revela nuevas formas de significar. Este tránsito educativo desde los discursos autoritarios a los discursos persuasivos, también se vincula con la acción cultural dialógica de Freire (1988), que propone transitar desde la educación bancaria hacia una educación liberadora que permita la construcción de un pensamiento crítico y constante diálogo desde la diversidad.

Para Batjín no existe una sola forma homogénea de pensamiento. Una característica fundamental en toda cultura y en todo individuo es la existencia de una heterogeneidad de formas diferentes para representar el mundo y actuar en él. Y esta heterogeneidad de voces es la que se traslada hasta la escuela, en una búsqueda de interacción discursiva que permita reconocer la voz del otro, proponer nuevos significados, dialogar con una diversidad de conocimientos y pensamientos, construir nuevos enunciados enriquecidos por la ventrilocución, romper con discursos autoritarios que cohiben y limitan la voz de los estudiantes, hacer conciencia de los lenguajes sociales y géneros discursivos que permean al individuo y que pueden transformarse hacia nuevas posibilidades de desarrollo.

En definitiva, “todas estas formas de interacción discursiva están relacionadas muy estrechamente con las condiciones de una situación social dada y reaccionan muy sensiblemente

a todas las oscilaciones de la atmósfera social” (Voloshinov, Bubnova & Zavala, 1992, p. 44). El reconocimiento de la dialogicidad y pluralidad de voces en el entorno educativo es uno de los posibles caminos para una articulación entre la escuela y el contexto. Al reconocer los enunciados, voces, discursos y lenguajes sociales que marcan la realidad de los estudiantes, los distintos actores educativos también van a poder tener la oportunidad de integrarlos al proceso educativo, emplearlos como herramientas de trabajo práctico y sobre todo transformarlos hacia nuevas posibilidades de desarrollo. Cuando en la voz de los estudiantes se logra reconocer que su entorno está marcado por la violencia, la pobreza, ciclos de exclusión y estigmatización social, también se puede saber desde dónde ubicarse, desde dónde trabajar y recoger elementos que se deben tener en cuenta para alcanzar procesos educativos situados, auténticos y significativos. Sobre todo, se puede invitar al estudiante a concientizarse sobre la heterogeneidad de voces que convergen en su propia realidad, en un proceso sensible con su entorno que enriquezca su propia voz, mirada y desarrollo.

#### **4.3. Negación y negociación en el aula de clase**

Es preciso cuestionarse también qué sucede cuando las prácticas que debe dominar el individuo para no perpetuar los procesos de estratificación social se limitan solamente al proceso de escolarización al que no todos tienen acceso en las mismas condiciones. Para la autora Amy Roberts (2007):

esta regulación se ha caracterizado históricamente por la negación del acceso a la escuela a los grupos subordinados, ya mediante la restricción de la asistencia, ya mediante unas tradiciones escolares extremadamente prohibitivas que no reflejan las prácticas de enseñanza y aprendizaje propias de las comunidades de sus estudiantes (p. 384).

La autora continúa argumentando que la experiencia previa que tiene un individuo responde a su contexto e influye en la selección de estrategias y herramientas para resolver un problema. Estas prácticas están naturalizadas y su elección estratégica es presumiblemente invisible también. En efecto, es probable que el fracaso escolar de las minorías o clases sociales más desfavorecidas guarde relación con la forma en que negocian su participación con su contexto; aunque en la realidad, “el fracaso de los estudiantes de las minorías se atribuya con frecuencia a déficits de los propios niños, y no a un resultado lógico fruto de unas estructuras de poder discriminatorias que rigen una institución culturalmente hegemónica (Roberts, 2007, p. 384).

Bajo esta mirada, Paul Willis en *Learning to Labour* (1977) realiza un estudio de observación participante en contextos educativos de clases de trabajadoras de Birmingham, cuyo objetivo principal era analizar cómo y por qué los niños de la clase trabajadora obtienen trabajos de la clase trabajadora. Uno de los hallazgos más importantes en este acercamiento etnográfico fue que los niños no tenían ningún interés en la escuela porque anticipaban que los empleos de clase trabajadora, en fábricas, por ejemplo, no requerían ninguna preparación formal. Es decir, no valoraban la educación porque sentían que estaba destinada para otras clases sociales distintas a la que representaban. Aquí se retoma a Bernstein, en tanto la escuela no supone un sistema de promoción social, sino que termina siendo un sistema de reproducción social a escala donde la estratificación, segregación y lucha de clases está vigente. Así mismo hay una relación con la teoría de Bajtín, en cuanto las voces, lenguajes sociales, géneros discursivos y dialogicidad están situados en un ambiente social específico que define el punto de vista desde el que se ubican los estudiantes, refiriendo a una perspectiva sobre sí mismos, como parte de la clase trabajadora, y sobre la escuela, como una institución útil para otras clases sociales. Y con las premisas de la autora Amy Roberts (2007), dado que el problema no radica en negar el acceso a la escuela, que en muchos países es gratuito, sino que las dinámicas propias de la escuela terminan segregando y distanciando a aquellos individuos que no encajan en las prácticas hegemónicas reglamentadas, ni logran apropiarse de herramientas educativas que están totalmente ajenas a su propia identidad y contexto.

Si se reconocen los obstáculos que presenta la escuela para el reconocimiento del valor e importancia del diálogo con el capital cultural de los estudiantes, pero también se proyectan las aulas como espacios transformadores, ¿cómo se puede hacer frente a un sistema de segregación social desde el interior de la escuela? Para poder ahondar en esta línea, se debe haber reconocido en primer lugar que la escuela está regida bajo un sistema, está estandarizada desde la manera como se evalúa el conocimiento, la forma como se construyen los currículos, las relaciones entre estudiantes y docentes. Si se logra reconocer esa premisa y sobre todo si los docentes logran identificar, trabajar y dialogar con estos códigos, símbolos e imaginarios que integran el sistema, se podrían empezar procesos de cambio desde el interior mismo de la estructura educativa.

Desde la educación popular liderada en Latinoamérica por Paulo Freire y Orlando Fals Borda, no se trata solo de reconocer la existencia del sistema y quedarse en la crítica de las dificultades sociales que reproduce; se trata de entender el sistema, cómo se define, cómo se estructura, cómo puede aprovecharse, qué puede tomarse de ahí para mejorar y proyectar otras opciones que rompan con paradigmas tradicionales. En ocasiones, las clases sociales no luchan por superar el sistema de estratificación porque creen que están muy “abajo” en la jerarquía social para subir, pero también es porque en muchas ocasiones solo conocen el contexto en el que se desenvuelven o no hacen conciencia de las posibilidades de mejora que ofrece la interpelación y reflexión sobre su capital cultural. Al trasladarse a las aulas de clases, es deber de la escuela y especialmente del maestro establecer un diálogo de saberes que permita a los estudiantes reconocer su capital cultural, engendrar procesos de concientización, espacios de reflexión sobre los códigos y símbolos que los definen en el sistema escolar, y sobre todo impulsar dinámicas de trabajo para transformar aquello que antes los limitaba.

Si se quiere que el individuo sea consciente de su entorno sociocultural a través de escenarios de aprendizaje que impulsen procesos de transformación y desarrollo, se debe apuntar hacia una pedagogía del diálogo, que le permita al estudiante desahogarse, confrontar, luchar, reconocer y apropiarse nuevos capitales culturales. Pero si la escuela se limita a transmitir conocimientos encapsulados y descontextualizados del entorno, no logra estos objetivos o no puede alcanzar todo su potencial. En cambio, si en la escuela se problematiza y se trabaja sobre aquello que los estudiantes dan por natural y cotidiano en su contexto, se pueden diseñar procesos de reflexión sobre el capital cultural propio y el concepto mismo de desarrollo. Es preciso que los docentes sean agentes militantes e impulsores de procesos de cambio, para que los estudiantes logren trabajar en un reconocimiento consciente de su contexto, su capital cultural, el sistema que lo moldea, con miras a poder trascender y transformar su propia identidad e incluso aportar a su entorno.

Ante el encapsulamiento del conocimiento que no logra transferirse a la vida cotidiana del estudiante y la premisa descontextualizada donde el estudiante se inclina a *aprender lo que necesita para su entorno*, se retoma como alternativa el reconocimiento de los sistemas y códigos simbólicos que convergen en el aula y la pluralidad de voces, en relación a tener la capacidad de vincular de manera efectiva la escuela y el contexto. Conceptos dialógicos que se

articulan con la propuesta de que *lo que se aprende en la escuela, se debe enseñar a transferir para ser utilizado en el contexto*. No se trata de enseñar lo que se necesita, sino de enseñar a transferir el conocimiento de la escuela para que sirva en la vida cotidiana del estudiante. Si hay un estudiante que proviene de un barrio marginal con una familia desestructurada, y se le enseña de forma limitada lo que necesita, va a continuar replicando esta dinámica de estratificación social, quitándole la oportunidad de reflexionar y descubrir que la oportunidad de cambiar radica en él mismo. El aprendizaje auténtico brindaría esa posibilidad de vincular de forma efectiva de la escuela al contexto y del contexto a la escuela, rompiendo con ataduras del sistema social, reconociendo y creando nuevos sistemas y códigos de interacción social que generen nuevas posibilidades de desarrollo.

#### **4.4. Aprendizaje e identidad**

Al hacer conciencia de los posibles retos que enfrenta la escuela enmarcada en un ambiente social, se propone finalmente indagar las conexiones entre aprendizaje e identidad desde la perspectiva sociocultural.

Hasta el momento se ha reconocido la importancia de articular el aprendizaje en el desarrollo del individuo; al igual que se exploró el diálogo entre la cultura y la escuela para esbozar procesos educativos situados y auténticos. Ahora bien, se hace énfasis en cómo estas interacciones culturales generan procesos de aprendizaje que de forma indiscutible inciden en la formación de identidad del individuo, reconociendo que la identidad no es algo innato, sino un proceso de aprendizaje y construcción que resulta de las interpretaciones, intuiciones y discursos de los conceptos culturales y condiciones históricas específicas en las que se participa. Cuando se construye nuestro conocimiento del mundo con ayuda del conocimiento que está culturalmente a nuestro alcance, también se construye identidad (Meijers, 2002, p. 156).

La autora Amy Roberts (2007) justamente explora estas relaciones entre identidad y aprendizaje, aclarando que parte desde un aprendizaje situado que se produce cuando el individuo participa en unas prácticas culturales específicas que influyen en su interpretación del mundo, su propia implicación y en la transformación de su identidad.

El aprendizaje está fundamentalmente situado en las prácticas de las comunidades, y por tanto depende de las formas en que los individuos representan sus identidades mediante su

participación en dichas prácticas. Por tanto, cualquier aproximación al aprendizaje debe asumir que éste está inserto en la identidad y pertenencia del aprendiz como miembro de una comunidad (Roberts, 2007, p. 380).

De manera consecuente, en los procesos de aprendizaje se habla de una identidad planteada tanto desde la forma en que los otros identifican al individuo, así como de las identificaciones del individuo con su comunidad y consigo mismo. “Los padres, las comunidades y las instituciones sociales dan forma a la identidad del individuo dirigiendo las prácticas en las que participa. Al otorgarle un rol concreto en prácticas determinadas, las fuerzas sociales legitiman las identidades que corresponden a esos roles” (Roberts, 2007, p. 383). De esta manera se introducen nuevamente los términos de aprendiz y experto que se encuentran en los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski (1989), Participación Periférica Legítima desarrollada por Lave & Wenger (1991), y Participación Guiada de Rogoff (2003). Es preciso recordar que estos procesos consideran una transformación del individuo, desde un rol secundario hacia un rol de empoderamiento y responsabilidad. Y es justamente en este cambio donde se empieza a reflejar la incidencia del aprendizaje en el proceso de construcción de identidad.

En otras palabras:

como el aprendizaje transforma quiénes somos y lo que podemos hacer, es una experiencia de identidad. No es sólo una acumulación de detalles e información, sino también un proceso de llegar a ser, de convertirse en una persona determinada o, a la inversa, de evitar convertirse en determinada persona (Wenger, 2001, p. 260).

Estos procesos de aprendizaje interesan particularmente cuando se enmarcan en el contexto escolar, definiendo a la escuela como un espacio de construcción de identidad en el que se incorporan procesos de desarrollo tanto de alumnos como de profesores, un “lugar de interacción (y confrontación) de los significados y proyectos evolutivos de los marcos culturales de referencia” (Crespo, Rubio, López, & Padrós, 2012, p. 164).

De forma más específica, interesan los procesos educativos en jóvenes que están en un momento crucial de formación y construcción de su propia identidad, dado que permiten anclar y analizar el impacto de los aprendizajes auténticos al articular los saberes de la escuela con el contexto para incidir y transformar su propio proyecto de vida.

Ahora bien, no se entiende la juventud como una etapa de transición o de iniciación caracterizada por la falta o ausencia de algo, sino como una etapa de decisión y construcción sobre sí mismos. El joven se enfrenta a un momento en que la sociedad abre múltiples prácticas articuladas a distintas creencias y valores, frente a las que tiene que decidir participar o rehusar participar para ir definiendo quién es. En la juventud “el individuo comienza a asumir su independencia y autonomía frente al medio social (...) por eso, los jóvenes necesitan ser reconocidos como un recurso vital para sus familias, para su comunidad y para la sociedad en general” (Oliver, Bonetti, & Artagaveytia, 2006, p. 19).

Al estar en un momento de autoconstrucción y autovaloración, abrir la posibilidad que los jóvenes participen en distintos escenarios es también abrir oportunidades de construir narraciones diferentes y por tanto producir cambios en su propia identidad. De todas formas, los jóvenes “son sujetos/actores sociales potencialmente transformadores, que debieran ser el punto de partida a la hora de pensar estrategias de inclusión y reconstrucción de horizontes de pensamiento y proyección individual y colectiva” (García & Schiffrin, 2006, p. 20).

Ahora bien, el desarrollo personal de los jóvenes se entrecruza de forma muy significativa con el escenario histórico social, en tanto hay una implicación en proyectos y futuros anticipados a través de compromisos ideológicos (Marco, 2003, p. 265). El momento histórico en el que se encuentran también resulta muy relevante en la formación de su identidad, pues los jóvenes construyen sus compromisos sobre las alternativas ideológicas disponibles en la época histórica que viven (Marco & Sánchez, 2007, p. 60); o en otras palabras, el entorno en el que se encuentran los jóvenes resulta muy relevante en la formación de su identidad dado que se erigen a sí mismos de acuerdo a las alternativas disponibles en su contexto (Marco, 2003; Erikson, 1958; 1963). La adolescencia es entonces un momento fundamental en la integración de la propia autovaloración con la valoración que se percibe de los otros y con los compromisos elegidos. No obstante, esto no significa que “la identidad se construye solo en la juventud o que a partir de aquí se configure como un producto estable y las formas de identificación o incluso los referentes permanezcan impolutos” (Marco & Sánchez, 2007, p. 128), pues la identidad se reconstruye constantemente en relación con otros en distintos espacios a lo largo de la vida.

Por consiguiente, la identidad también es cultural, al ser resultado de procesos de interacción social y acciones imbricadas socio-históricamente. Desde la psicología histórico cultural se



afirma que “construir una identidad cultural propia supone a la vez una reflexión sobre uno mismo, sobre el grupo de pertenencia y sobre las relaciones que puedan establecerse con otros grupos sociales, culturales, étnicos, religiosos o nacionales” (Sánchez, Macías, Marco & García, 2005, p. 243).

Particularmente la identidad es considerada como la auto-asignación del individuo a una serie de categorías descriptoras que están cargadas de significados personales; se genera en la interacción social, que está mediada por instrumentos culturales y que, al igual que otras funciones mentales, está estrechamente ligada al contexto de actuación. Es decir que es una acción que se propone responder a la necesidad del individuo de autodefinirse, en términos personales o grupales, al participar en escenarios culturales en los que se confrontan con otros.

Por supuesto, la identidad no es estática ni definitiva. La construcción de la identidad requiere de interacción social y diálogo, por lo que su naturaleza es discursiva; y la participación en nuevos escenarios culturales de actividad le permite al individuo adquirir nuevos instrumentos semióticos, es decir, nuevas posibilidades para construir o reconstruir su identidad. Se podría afirmar que la identidad es una acción situada, dependiente del contexto cultural en que se encuentra el sujeto, quien selecciona y desarrolla acciones identitarias en función de los requerimientos del escenario en el que participa, y consolida su identidad con la existencia necesaria de una otredad, es decir, frente a otro al que se refiere y en el que se reconoce.

En este proceso de construcción de identidad hay una preocupación que se enlaza con las premisas de estigmatización y categorización de Goffman (2006), dado que la sociedad establece los medios necesarios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como normales y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. Es decir que la construcción de identidad esta sesgada bajo los elementos sociales considerados como normales, además de generar una segregación inmediata en aquellos individuos que asuman como propios elementos que sean vistos como antinaturales para las categorías dominantes. Como consecuencia, al encontrarse frente a alguien, sus primeras apariencias permiten categorizarlo, lo que el autor define como una *identidad social virtual*; diferente a las categorías y atributos que realmente le pertenecen a la persona y que denomina como *identidad social real*. El individuo puede ser estigmatizado por su *identidad social virtual*; y termina

adquiriendo estándares de identidad que, aunque no lo definen, aplica a sí mismo (Goffman, 2006, p. 127).

Hay una ineludible relación entre el estigma social y la construcción de una identidad que lucha constantemente con categorías impuestas y ante las que los individuos socialmente marginados se debaten entre aceptar o rechazar. En últimas, muchos estudiantes de instituciones de educación pública en zonas marginales pueden terminar adoptando, apropiándose y perpetuando una *identidad social virtual* que no responde a su *identidad real* porque en las lógicas culturales en las que están inmersos no tienen más opción o, incluso, porque refieren a categorías que le dan un status de reconocimiento bajo unas lógicas de supervivencia social.

Es preciso reconocer el contexto sociocultural de desigualdad en el que se desenvuelven gran parte de los estudiantes de instituciones públicas en Colombia, con el objetivo de hacer consciencia y reflexionar sobre los ciclos de marginalidad que se perpetúan justamente cuando se generan conocimientos encapsulados y descontextualizados de las necesidades del estudiante, cuando solo se le da al individuo *lo que necesita* para sobrevivir en su contexto, cuando el sistema continúa generando mecanismos de segregación social, cuando los procesos educativos no logran superar esa dualidad entre escuela y cultura. Enfoques erróneos que se pueden romper a través del reconocimiento del capital cultural del estudiante, el diálogo con sus saberes, la implementación de prácticas educativas situadas y la participación en procesos significativos que le permitan a los estudiantes ver más allá de las limitaciones de su entorno, construir nuevos significados de desarrollo y reconocer todas sus posibilidades de transformación.

Lograr procesos de aprendizaje auténtico permite fortalecer los procesos de construcción identitaria de los jóvenes, influyendo y ampliando su mirada sobre su propio proyecto de vida, entendido este como aquel plan o aspiración que las personas se trazan para sí mismos, planteando objetivos y estrategias para conseguir lo propuesto en relación a sus motivaciones, sueños e intereses. En la construcción de un proyecto de vida, los jóvenes se hacen conscientes de quiénes son en el presente, cuál es el papel que ocupan en su contexto y visualizan hacia dónde quieren apuntar en un futuro a partir de sus aspiraciones y objetivos. Deben evaluar cuáles son sus prioridades y los pasos a dar para empezar a materializar los sueños trazados, crear planes para llegar al punto visualizado, y estar constantemente evaluando el proceso que están

realizando. Vale aclarar que un proyecto de vida al igual que la construcción identitaria no solo se define de forma absoluta e inmutable durante la juventud, durante toda la vida se está ante decisiones y metas que influyen el proyecto de vida.

Las motivaciones, intereses e impulsos propios del sentir del joven también se deben abordar, discutir y fortalecer en los procesos educativos del aula; no se trata solo de cumplir un requisito obligatorio ante las demandas sociales, sino de aprovechar este espacio como una plataforma de aprendizaje auténtico, crecimiento personal y social, de aportar experiencias que orienten a los jóvenes hacia la construcción de su proyecto de vida.

Para resumir, es preciso enseñar a transferir conocimiento en una doble vía, vinculando la escuela al contexto, a través de prácticas educativas como el aprendizaje por servicio, enseñanza situada y acción cultural dialógica; y trayendo el contexto a la escuela, al reconocer procesos de construcción identitaria, los fondos de conocimiento e identidad y proyectos de vida de los estudiantes. Desde esta doble vía se busca romper el encapsulamiento y premisas de enseñanza erradas, apuntando hacia procesos de aprendizaje auténtico donde se dé respuesta a las necesidades que generan las demandas del contexto y donde se logren diseñar de forma colectiva escenarios que aporten al desarrollo identitario del estudiante, su proyecto de vida y sus vínculos con la comunidad.

## 5. Contextualización de los datos

En los anteriores capítulos se ha explorado la importancia de articular los procesos educativos con los saberes de la comunidad para originar procesos de aprendizaje auténtico, promover el desarrollo integral del individuo, fortalecer sus procesos de formación identitaria y potenciar su capacidad de incidir y transformar su entorno. También se reconoció que la escuela puede convertirse en un sistema de estratificación social a escala que tiene el riesgo de replicar aquellos ciclos de exclusión y estigmatización social en la que viven muchos estudiantes. Teniendo estas exploraciones como marco de referencia, la presente investigación se ubicó en el contexto de instituciones de educación pública en Cali, Colombia, y trabajó como escenario de análisis los Proyectos de Servicio Social Estudiantil (PSSE), un requisito que todo estudiante debe cumplir entre los grados 10° y 11° para obtener el título de bachiller. Por un lado, a continuación, se presentan los contextos de pobreza y violencia que convergen en una heterogeneidad de voces presentes en las instituciones de educación pública de Colombia; y por otro, se exploran los PSSE como un escenario de articulación entre la escuela y la comunidad que integra estrategias educativas cercanas a la enseñanza situada, el aprendizaje por servicio y la acción cultural dialógica.

Para tener un acercamiento al contexto de este trabajo, es preciso conocer una de las particularidades más importantes que inciden en el sistema educativo colombiano, y es el hecho de que Colombia se rige por una estratificación socioeconómica. En 1994, el Congreso de Colombia crea la Ley 142 por la cual se establece el régimen de los servicios públicos domiciliarios y se dictan otras disposiciones. Entre otras cosas, esta ley refiere a una clasificación en estratos de los inmuebles residenciales que cuentan con servicios públicos, con el objetivo de cobrar de manera diferencial de acuerdo a un régimen tarifario proporcional para los sectores de bajos ingresos. De esta manera, quienes tienen más capacidad económica pagan más por los servicios públicos y contribuyen para que los estratos bajos puedan pagar sus facturas a menor precio<sup>14</sup>. Esta ley establece un sistema de estratificación con base en las

---

<sup>14</sup>Para más información sobre el sistema de Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios, como normativa vigente, metodología, resultados y preguntas frecuentes, se puede acceder al Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica>

características de las viviendas y su entorno urbano o rural, donde se tiene en cuenta el modo socioeconómico de vida demostrable, y a partir de lo cual se definieron seis posibles estratos en los que se pueden clasificar las viviendas o predios: 1 es bajo-bajo, 2 es bajo, 3 es medio-bajo, 4 es medio, 5 es alto, y 6 es alto-alto.

Los estratos 1, 2 y 3 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos, los cuales son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos domiciliarios; los estratos 5 y 6 corresponden a estratos altos que albergan a los usuarios con mayores recursos económicos, los cuales deben pagar sobrecostos (contribución) sobre el valor de los servicios públicos domiciliarios. El estrato 4 no es beneficiario de subsidios, ni debe pagar sobrecostos, paga exactamente el valor que la empresa defina como costo de prestación del servicio (DANE, s.f.a).

Este sistema de estratificación también ha permitido orientar la planeación de la inversión pública; realizar programas sociales como expansión y mejoramiento de infraestructura de servicios públicos y vías, salud y saneamiento, servicios educativos y recreativos en las zonas que más lo requieran; cobrar tarifas de impuesto predial diferentes por estrato y orientar el ordenamiento territorial. En teoría, la estratificación socioeconómica se creó para referirse a las viviendas, pero en la práctica cultural se ha trasladado hacia la clasificación de las personas. Culturalmente se clasifica si una persona es de estrato 1 o de estrato 6, incidiendo de forma consecuente en la consolidación de brechas de marginación que fragmentan, distancian y condicionan el desarrollo de una persona dependiendo de su estrato. Se empiezan a encontrar límites en la capacidad de progreso social por el estrato socioeconómico de donde se proviene; límites mentales hacia lo que puede conseguir o no una persona de determinado estrato; límites laborales por el tipo de empleo e ingreso que tiene una persona; límites a la oferta cultural que puede acceder; límites al tipo de institución y calidad educativa por la que puede pagar.

Pues bien, esta herramienta estatal también ha legitimado la creación de estereotipos y formas de segregación social, y muchas veces la sociedad define al individuo por el estrato del que proviene y las oportunidades cotidianas que ese estrato le ofrece. La mayoría de los barrios de estratos 1 y 2 se caracterizan por estar conformados por infraviviendas, o “invasiones”, como se les denomina popularmente, o “asentamientos”, desde la academia, que son casas muchas veces construidas por la propia población sin ningún tipo de planeación urbanística. Estos barrios se ubican con frecuencia en zonas periféricas y montañosas de la ciudad, se caracterizan por fallas estructurales y deficiencias sociales, donde hay bajos ingresos económicos,

dificultades para el acceso equitativo a la educación y surgimiento de mecanismos alternativos de supervivencia, como la creación de las Bandas Criminales (BACRIM)<sup>15</sup> o la venta de sustancias psicoactivas. A pesar de las constantes dificultades que se presentan en los estratos 1 y 2, el gobierno no ha logrado esbozar un plan de desarrollo ni implementar estrategias que den soluciones efectivas a problemas de infraestructura, planeación urbanística y demás. En cambio, el gobierno sí se ha encargado de cubrir a poblaciones bajo esta ley de estratificación social, para incluirlos en el cobro de servicios como agua, gas y energía, cobro de impuestos y demás costos que les permiten regular a todos aquellos que se encuentran inmersos en el sistema, pero muchas veces sin importar las condiciones en las que se incluyen.

Estas categorías de estratificación se han incorporado a las dinámicas culturales cotidianas, en los discursos sociales, las posibilidades laborales, las proyecciones de vida, los procesos educativos, donde cada persona tiene su lugar de acuerdo a su estrato. De acuerdo al DANE (s.f.a), actualmente el 26,8% de la población colombiana tienen incidencia en la pobreza y el 8,1% en la pobreza extrema, naturalizando estigmas que muchas veces la propia población *perpetúa* porque no encuentra otra posibilidad. Esta población marcada por la pobreza vive en medio de los índices de violencia, criminalidad y hurtos más alto de las ciudades; además que al estar en zonas periféricas no tienen facilidades de acceso a zonas de encuentro e integración ciudadana como centros comerciales, culturales o deportivos, por lo que han creado sus propios centros de encuentro comunitario, pero que terminan excluyéndolos aún más de las dinámicas regionales y limitando su cotidianeidad a una especie de gueto.

Es en medio de este sistema de estratificación que muchos jóvenes van construyendo su identidad. Por lo que se podría decir que el proceso de construcción de identidad de los jóvenes de zonas marginales de Colombia está principalmente permeado por desigualdades sociales que se representan en “dificultades en el acceso a la educación, a la salud, al empleo, a la seguridad social, al bienestar, a la vivienda” (Colombia Joven, 2001, p. 66). Es esta realidad cultural del

---

<sup>15</sup> BACRIM, acrónimo de Bandas Criminales, es un término que refiere a fuerzas criminales que operan en Colombia y que son parte del conflicto armado interno del país en la actualidad, incluso muchos académicos las definen como resultado del fenómeno del paramilitarismo. Bajo fines económicos y de poder, regentan el narcotráfico y otras actividades ilegales como la minería ilegal, extorsión y tráfico de todo tipo, desde armamento hasta personas. Por su parte, el paramilitarismo se relaciona con grupos armados de derecha organizados para luchar en contra de la guerrilla, llegando supuestamente a contar con el apoyo Estatal y trabajando, según la creencia popular, con el Ejército y la Policía Nacional, pero sin la legalidad que si soporta a los militares.

país que habitan la que permea la cosmovisión de los individuos, continúa replicando la estratificación social y en últimas condiciona los procesos de desarrollo sociocultural planteados desde el aprendizaje.

Cuando se aborda la articulación entre escuela y contexto, se plantea la necesidad de analizar en detalle esta relación para tener un adecuado balance entre ambas esferas. Valga como ilustración que, si se prioriza el contexto del estudiante, aquellos que viven en zonas marginales solo apuntarán a aprender lo que consideran necesario para desenvolverse en ese contexto específico y se estarían limitando las posibilidades de desarrollo social y cultural que le pueden ofrecer otro tipo de conocimientos planteados desde la escuela.

Justamente en el segundo capítulo de este trabajo sobre el Papel del aprendizaje en el desarrollo, se planteó que si bien la educación es un proceso vital para el desarrollo del individuo, se debe tener cuidado de no caer en el error de no trabajar, ni reconocer, ni establecer un diálogo en la escuela con los elementos necesarios para que el estudiante proyecte un concepto de desarrollo social y cultural diferente a los imaginarios que se construyen desde su entorno inmediato, lo que podría traer como consecuencia visiones de desarrollo limitadas al contexto social que envuelve al individuo.

Como se esbozó anteriormente, para muchos estudiantes de zonas marginales o estratos socioeconómicos bajos en Colombia, el concepto de desarrollo está comúnmente relacionado con la inserción en dinámicas ilegales que permiten una adquisición rápida de bienes, capacidad adquisitiva y otorgan un estatus social en este contexto específico. Al momento que la escuela se convierte en un sistema de estratificación a escala, los códigos de ilegalidad y violencia son muchas veces legitimados al interior de la institución porque dan un estatus a quienes los practican, lo que lleva a los estudiantes a adoptar comportamientos que son culturalmente aceptados bajo esta lógica.

Es preciso reconocer este contexto sociocultural en el que se desenvuelven gran parte de los estudiantes de instituciones públicas en zonas marginales de Colombia con el objetivo de hacer más consciente la importancia de un aprendizaje auténtico que rompa con esos ciclos de marginalidad y permita un desarrollo más allá de los límites socioculturalmente impuestos.

## 5.1. Sistema educativo en Colombia

El panorama anteriormente expuesto cobra vida en la escuela inevitablemente. La heterogeneidad de voces, enunciados, significados y lenguajes que llegan hasta la cultura escolar tienden a trasladar unas categorías y códigos que replican a escala las estructuras sociales y estratificación socioeconómica del lugar que habitan. En este proceso, la escuela, en lugar de ser una institución social, un puente hacia el capital cultural, un sistema de promoción social, tiene el riesgo de convertirse en una institución al servicio de la desigualdad social.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el sistema educativo de Colombia está conformado por la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria con cinco grados y secundaria con cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior. Sin embargo, bajo un sistema de estratificación social, la clasificación más importante para la sociedad radica en si se trata de educación pública o privada.

En Colombia tiende a haber una clara diferencia entre la educación pública y privada, en tanto sus costos, requisitos de acceso, calidad educativa, resultados de desempeño, entre otras categorías que generan una segregación social entre quienes ingresan a una o a otra. Bajo esta mirada, la educación pública se relaciona de inmediato con individuos de estratos socioeconómicos bajos, que necesitan una educación gratuita porque no tienen capacidad económica para acceder a otro tipo de educación. Lastimosamente en la práctica las instituciones de educación pública se relacionan con problemas estructurales, de cobertura, hacinamiento y baja calidad académica, donde los docentes no solo deben trabajar sobre lo pedagógico, sino también resolver todos los conflictos sociales, económicos y operativos que se trasladan hasta el aula de clase de un sistema que no invierte en una educación gratuita y de calidad. A diferencia de la educación privada, dirigida para aquellas personas con capacidad económica para acceder a una educación de “mayor calidad”, personalizada, con proyectos transversales para sus estudiantes, infraestructura y dotación tecnológica de alto nivel, entre otras diferencias que abren una brecha entre unos y otros.

Algunos estudios del panorama educativo, como *Causas de las diferencias en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados: Colombia en las pruebas SABER 11 2014* de



Castro, Díaz & Tobar (2016), plantean que las características individuales, familiares y del entorno, en promedio, son distintas entre los estudiantes de instituciones públicas y privadas, lo que influye en la elección del centro escolar al cual asisten los alumnos y su desempeño en este. Para los autores, los factores determinantes del desempeño escolar son i. las características propias del individuo, ii. sus características familiares y iii. las características asociadas al plantel educativo. En este esquema, por ejemplo, los antecedentes socioeconómicos del estudiante ejercen un papel importante en el desarrollo de competencias en lectura, específicamente el ingreso económico familiar. Se puede decir que las familias con determinado nivel socioeconómico tienen ventajas como recursos pedagógicos y educativos que colocan al servicio del estudiante en el hogar para un mejor desempeño académico.

Estas diferencias se reflejan en el hecho de que, aunque algunos estudiantes que asisten a centros públicos con similares características que los privados tienden a obtener un desempeño escolar similar, son los estudiantes de instituciones privadas quienes presentan de forma general un mejor desempeño. Hecho que se refleja en distintos estudios como el ranking Sapiens Research en su más reciente informe “*100 mejores colegios por materia y Top 2019*”<sup>16</sup> o el ranking anual con los mejores colegios del país de acuerdo con los resultados de la prueba SABER 11<sup>o17</sup>. De esta manera, características como los recursos didácticos, el número de estudiantes, la infraestructura educativa, los profesores, el tipo de colegio, el acceso al capital cultural y los niveles de gasto familiar en educación continúan influyendo y perpetuando un sistema de estratificación social que define, impulsa o limita a determinada población.

De acuerdo a Bernstein (2004), se podría hacer una relación entre aquellos estudiantes que tienen acceso a códigos restringidos, ligados directamente a la estructura social de clase trabajadora, distanciados de un sistema escolar de calidad y propensos a dinámicas de desigualdad y fracaso escolar; y estudiantes con acceso a códigos elaborados, a quienes se les entrega la posibilidad de cambio y se les permite sincronizarse sin mayor dificultad con las

---

<sup>16</sup> Se puede conocer el estudio en <https://www.srg.com.co/Mtop.php>

<sup>17</sup> La prueba SABER 11° es la evaluación que el Estado realiza para comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado 11° para obtener el título de bachiller; esta prueba proporciona a las instituciones educativas información pertinente sobre las competencias de los aspirantes a la educación superior, monitorean la calidad educativa, entre otros propósitos de evaluación y seguimiento.

dinámicas pedagógicas establecidas. Al momento que el sistema de estratificación socioeconómica se traslada hasta la escuela, genera unos códigos escolares que también condicionan el proceso de aprendizaje y desarrollo de cada individuo, permeado por las características de su entorno y muchas veces por la imposibilidad de la escuela de brindar herramientas de cambio y transformación.

Con esta mirada al contexto y al sistema educativo colombiano no se pretende trabajar hacia la ruptura de un sistema de estratificación ni hablar de utopías sociales de transformación igualitaria; se presenta este acercamiento con el objetivo de reconocer el punto de partida de la investigación y trabajar sobre la importancia de los procesos educativos conscientes de su entorno y útiles para quienes están inmersos en ellos. Es preciso darle un sentido práctico a lo aprendido en clase, que rompa con el conocimiento encapsulado y logre vincular a la escuela con el contexto, permita transferir conocimiento, trazar escenarios significativos para los actores educativos, aportar al desarrollo integral de los individuos, fortalecer sus procesos de formación identitaria y potenciar su capacidad de transformar su entorno.

## **5.2. Una herramienta estatal**

Al preguntar por las posibilidades que ofrece el sistema educativo en Colombia para indagar el estado en cuestión, se encuentran los PSSE, una plataforma de aprendizaje que es obligatoria para los estudiantes de grado 10° y 11° de todas las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, que justamente apunta hacia la articulación y servicio entre la escuela y el entorno.

Los referentes normativos que definen a los Proyectos de Servicio Social Estudiantil en Colombia tienen como marco legal la Ley 115 de febrero 8 de 1994, el Decreto 1860 de 1994 y la Resolución 4210 del 12 de septiembre de 1996 del Ministerio de Educación Nacional.

La Ley 115 de febrero 8 de 1994 establece que todos los estudiantes de educación media deben prestar un servicio social obligatorio durante los últimos dos grados de estudios, es decir, en los grados 10° y 11°. Según el Decreto 1860 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional, Capítulo V Artículo 39°, este servicio social tiene el propósito principal de integrarse a la comunidad para contribuir a su mejoramiento social, cultural y económico, colaborando en los proyectos y trabajos que llevan a cabo y con el desarrollo de valores relacionados con la

solidaridad y el conocimiento del entorno social por parte del educando. Además de ir orientando al educando en su proyecto de vida, a través de la sensibilización frente a las realidades del contexto, la contribución al desarrollo social, la promoción de acciones educativas orientadas a la construcción de un espíritu de servicio, el fomento de la práctica de trabajo, entre otros.

Esta base normativa también establece que los programas de servicio social pueden ser ejecutados por el establecimiento en forma conjunta con entidades gubernamentales y no gubernamentales, especializadas en la atención a las familias y comunidades.

Por su parte, la Resolución 4210 del 12 de septiembre de 1996 establece las reglas generales para la organización y el funcionamiento del servicio social obligatorio, y en su Artículo 3° plantea que el propósito principal de los PSSE debe atender debidamente los siguientes objetivos generales:

1. Sensibilizar al educando frente a las necesidades, intereses, problemas y potencialidades de la comunidad, para que adquiera y desarrolle compromisos y actitudes en relación con el mejoramiento de la misma.
2. Contribuir al desarrollo de la solidaridad, la tolerancia, la cooperación, el respeto a los demás, la responsabilidad y el compromiso con su entorno social.
3. Promover acciones educativas orientadas a la construcción de un espíritu de servicio para el mejoramiento permanente de la comunidad y a la prevención integral de problemas socialmente relevantes.
4. Promover la aplicación de conocimientos y habilidades logrados en áreas obligatorias y optativas definidas en el plan de estudios que favorezcan el desarrollo social y cultural de las comunidades.
5. Fomentar la práctica del trabajo y del aprovechamiento del tiempo libre, como derechos que permiten la dignificación de la persona y el mejoramiento de su nivel de vida.

En esta Resolución, el Artículo 6° también establece que el establecimiento educativo debe programar una intensidad mínima de ochenta (80) horas para la implementación de los PSSE para cada estudiante. Horas que deben cumplirse de forma adicional al tiempo prescrito para las actividades pedagógicas y para las actividades lúdicas, culturales, deportivas y sociales del contenido educativo. Además, el Artículo 7° deja muy claro que, para que se considere

culminado el proceso formativo de los estudiantes de la educación media, se debe cumplir la intensidad horaria definida en el correspondiente proyecto educativo institucional y haber obtenido los logros determinados en el mismo.

Este marco legal igualmente establece que el servicio social es un escenario propicio para viabilizar la función de la escuela como proyecto social y articular los objetivos de la educación con las realidades de los estudiantes. Sin embargo, en gran parte de las instituciones educativas las posibilidades del servicio social han encontrado dificultades operativas y han quedado reducidas a un compromiso formal que suele ser cubierto por actividades de apoyo administrativo al interior de la institución o en entidades oficiales, que distan de ser escenarios comunitarios que permitan incidir de forma positiva en las problemáticas sociales de la comunidad para que el estudiante ponga en práctica sus competencias y habilidades para la vida.

Se trata de visualizar cómo un requisito legal, que todas las instituciones educativas del país y todos los estudiantes deben cumplir, puede fortalecerse y abrir una gama de oportunidades que favorecen su desarrollo personal, educativo y social; cómo se puede hacer uso del sistema legal establecido para lograr una transformación educativa y una articulación efectiva entre la escuela y el contexto, entre procesos de aprendizaje auténtico y la ruptura del conocimiento encapsulado; cómo transgredir paradigmas de obligatoriedad para el aprovechamiento por iniciativa personal, institucional y social.

### **5.3. Significado de los Proyectos de Servicio Social Estudiantil**

Los PSSE se plantean como un escenario por el que todos los estudiantes deben pasar y que se pueden convertir en una oportunidad para plantear alternativas frente a una escuela desarticulada con la vida cotidiana y un conocimiento encapsulado.

Dado su sentido misional, es preciso aclarar que cuando se habla de servicio social no se debe limitar a referir las 80 horas reglamentadas por la base legal que deben prestar los estudiantes de grado 10° y 11°. Se debe ampliar el panorama para encontrar todas las posibilidades que abre este escenario, en relación con el proceso de enseñanza, el estudiante en sí mismo, la institución educativa, la comunidad aledaña, la región que los envuelve y el país que habitan.

En la misma línea, hablar de servicio social no solo refiere a la gestión institucional, marco normativo, ruta de legalización y cumplimiento efectivo de este requisito para obtener el título de bachiller. También invita a cuestionarse qué tipo de enseñanza se está fomentando, qué se está aportando al estudiante en formación, cómo se contribuye a la enseñanza de competencias y desarrollo de proyectos de vida en los estudiantes, qué tipo de ciudadano educan las instituciones educativas, cómo desde la educación se incide y transforma la sociedad. Es preciso detenerse en el concepto mismo de servicio social, en la forma como lo asumen las instituciones y en el sujeto social al que apuntan.

Para iniciar, se propone entender los PSSE como un proceso de construcción continuo y de participación colectiva, aludiendo al paso constante de diferentes estudiantes que se vinculan, ciudadanos que se forman, alianzas que se tejen, competencias que se adquieren, enseñanzas encontradas, comunidades con las que se trabaja. El servicio social no es igual de una institución a otra, ni se vive igual de un estudiante a otro. Cada centro educativo tiene unas dinámicas institucionales, unas normativas, un contexto social, unos docentes y unos intereses específicos que definen la forma como abordan el servicio social. A su vez, cada joven vive un proceso distinto en el que participan su propia formación identitaria, contexto, proyecto de vida, entre otros elementos.

Es decir que los PSSE no deben erigirse como un requisito inmutable y estático; por el contrario se debe reconocer que son integrados por una serie de distintos elementos fluctuantes, entre los que se encuentra al estudiante como sujeto social en proceso de formación y construcción de identidad; el aporte al desarrollo de competencias del estudiante, sobre todo en relación a su proyecto de vida; el servicio con la comunidad, en función de una incidencia social que aporte a la transformación; vinculación con el contexto, es decir, que los estudiantes se sensibilicen ante una realidad, incidan y sumen experiencias significativas en estos procesos (todo enmarcado desde el escenario de la institución educativa, la comunidad y un proceso de aprendizaje situado).

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría decir que el servicio social abre una gama de oportunidades para generar conocimiento mediante el servicio a la comunidad. Los estudiantes tienen la posibilidad de participar en un espacio de aprendizaje en el que pueden vincularse con el contexto, aportar al mejoramiento de la comunidad y adquirir nuevas competencias que les

permitan ser sujetos sociales capaces de incidir sobre su proyecto de vida y su realidad social. Sobre todo, los jóvenes tienen la oportunidad de entender que los cambios no van a aparecer porque la institución, el gobierno o un trabajo lleguen a su vida a transformarla, sino que a través de su formación y acciones van a tener en sus manos la capacidad de incidir sobre sí mismos y su entorno.

#### **5.4. Marco contextual**

Para trabajar con los PSSE como un escenario de prácticas de aprendizaje auténtico, esta investigación se articuló en el 2018 con el Programa Mi Comunidad es Escuela (MCEE), una iniciativa de inversión pública por parte de la Alcaldía de Santiago de Cali, en la cual la Universidad del Valle y la Secretaría de Educación Municipal (SEM) firmaron un contrato interadministrativo, en el que se especificaron diversas acciones encaminadas a mejorar la calidad de la educación pública de la ciudad de Cali entre el 2017 y el 2019.

De manera específica, la Universidad del Valle, a través del Instituto de Educación y Pedagogía, asumió el componente de trabajo de La escuela es mi comunidad, donde se encontraba el proyecto de Fortalecimiento de competencias básicas y las habilidades para la vida en la población escolar, que al tiempo tenía tres ejes articuladores: eje de Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT)<sup>18</sup>, eje de Proyectos de Articulación Familiar (PAF) y eje de Proyectos de Servicio Social Estudiantil (PSSE). El acompañamiento de estos ejes tenía como propósito promover cambios de la práctica pedagógica para asegurar el desarrollo de las competencias básicas y habilidades para la vida, a fin de mejorar continuamente el rol de los docentes y los directivos a partir de la reflexión, análisis de la vida cotidiana y diálogo con los estudiantes.

El proyecto de Fortalecimiento de competencias básicas tenía el acompañamiento a 45 Instituciones Educativas Oficiales (IEO) y 167 sedes educativas en el municipio Santiago de Cali, de las cuales solo 59 sedes contaban con estudiantes de educación media en 10° y 11°, y el resto de sedes se enfocaba en estudiantes de primaria y educación básica. La población

---

<sup>18</sup> Los PPT son una práctica pedagógica que propone integrar distintos saberes y áreas del conocimiento para el desarrollo de competencias para la vida. En Colombia, los PPT están liderados por distintos docentes desde los distintos planes de estudios.

estudiantil potencialmente beneficiaria del proyecto equivalió a un total de 66.589 estudiantes, de los cuales, el 89% se localiza en el área urbana y el 11% en el sector rural. Con relación a la distribución estudiantil por grado escolar, la Tabla 1 presenta que para el 2018 el 54% de los estudiantes estaban cursando la primaria y el 46% la secundaria.

Tabla 1. Distribución de estudiantes por grado escolar y localización

Nivel escolar	Localidad - sector				Total	%
	Urbano	%	Rural	%		
Primaria	32.355	48	3.258	5	35.613	53.4
Secundaria	27.145	41	3.831	6	30.976	46,5
Total	59.500	89	7.089	11	66.589	100

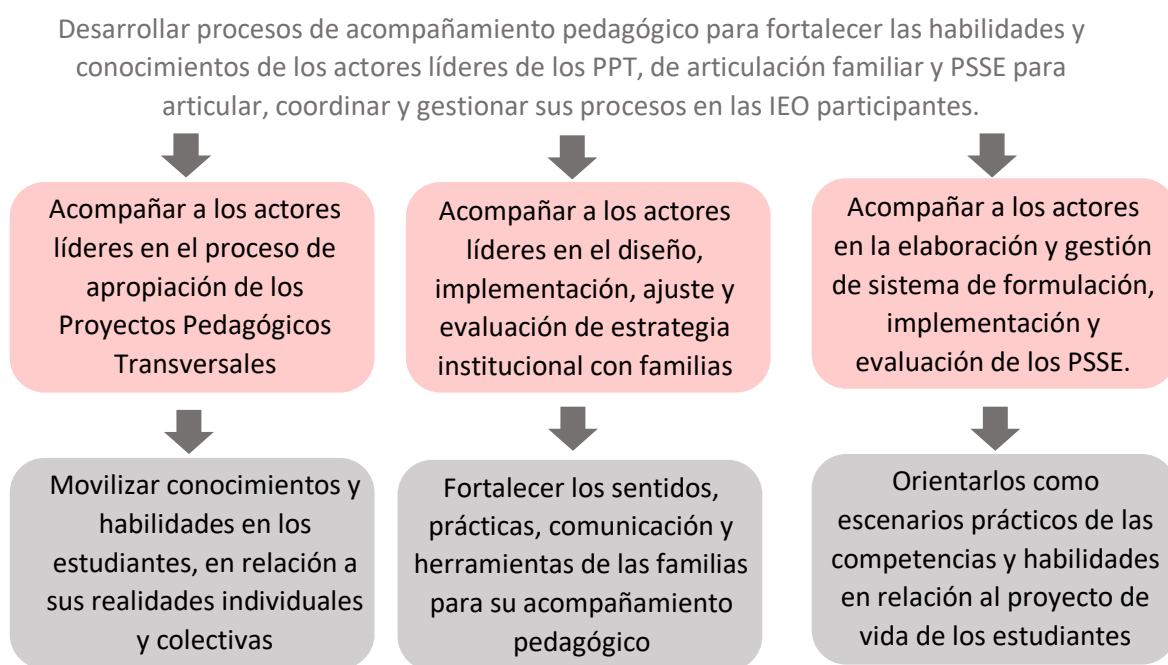
Fuente: Secretaría de Educación Municipal. Archivo del proyecto.

Este proyecto de Fortalecimiento de competencias básicas retó a la articulación del proceso escolar y los contextos socio-culturales como escenarios para la vinculación de los saberes escolares con la vida, adelantando un ejercicio de reconstrucción de las nociones de comunidad y de la escuela para asumirlos y entenderlos como escenarios que generan, transforman y asignan sentidos en la relación que establecen con los actores sociales (estudiantes, maestros y representantes de familias) y por lo tanto con el aprendizaje. Esto implica de igual manera que en el “acompañamiento” propuesto se tuvieron en consideración las interpretaciones alrededor de las competencias, las habilidades para la vida y la relación escuela y comunidad, en tanto en cada escenario se requirió del reconocimiento del significado que los actores asignan a sus problemáticas; el vínculo del sujeto con las representaciones de la cotidianidad (su cosmovisión del mundo); la búsqueda de significados en la configuración de la socialización y sociabilidad (determinantes en la definición de quién es el actor social); y la comprensión de la relación individuo-sociedad (dimensión socio- histórica).

A partir de esta visión general, como se presenta en la Figura 7, el proyecto se propuso desarrollar procesos de acompañamiento pedagógico para fortalecer las habilidades y conocimientos de los actores líderes de los PPT, PAF y PSSE. En el eje de Proyectos Pedagógicos Transversales se propuso acompañar a los actores líderes en el proceso de

apropiación del sistema de gestión y transversalidad de los PPT. En el eje de Proyectos de Acompañamiento Familiar se planteó el acompañamiento a los actores líderes en el diseño, implementación, ajuste y evaluación de una estrategia institucional de articulación de la escuela y la familia. Y en el eje de Proyectos de Servicio Social Estudiantil se realizó el acompañamiento a los actores líderes en la elaboración y gestión de un sistema de formulación, implementación y evaluación de los PSSE institucionales.

Figura 7. ¿Qué hacemos? Mirada general a los tres ejes del proyecto Fortalecimiento de competencias básicas



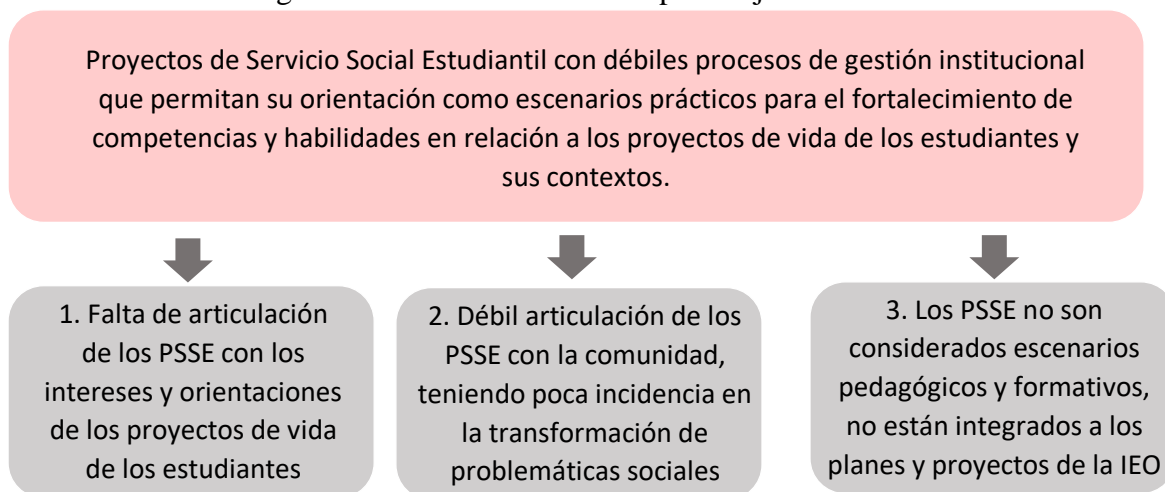
Particularmente, esta investigación se enmarca en este tercer y último eje, en el cual el autor del presente trabajo se vinculó en el 2018 como coordinador técnico pedagógico, liderando un equipo de 11 profesionales que llegaron a 45 IEO y 59 sedes educativas que trabajaban con los estudiantes de grado 10° y 11° que estaban en proceso de realizar su servicio social. Este eje enfatizó en la necesidad de construir un saber pedagógico que hiciera efectiva la intervención de los PSSE en el contexto y con ellos una acción transformadora del escenario escolar a partir de la actuación de los sujetos en el proceso enseñanza- aprendizaje. En su marco normativo, los PSSE proponen una articulación entre la escuela y la comunidad para lograr un impacto positivo y posibilidades de mejora en ambos escenarios. Sin embargo, se encontró que en la práctica el



servicio social se está enfrentando a dificultades como débiles procesos de gestión institucional que no permiten potenciarlos como escenarios para el fortalecimiento de competencias y habilidades en relación al desarrollo de los estudiantes y la incidencia sobre sus propios contextos.

Estas realidades abordadas se ilustran en la Figura 8, sumando una falta de articulación de los PSSE con los intereses y orientaciones de vida de los estudiantes, en tanto la oferta pensada desde la escuela no tiene una relación con los intereses particulares de los estudiantes, no encuentran una aplicabilidad en su proyecto de vida o exigen dinámicas tecnicistas que no promueven un aprendizaje auténtico. Una débil articulación de los PSSE con la comunidad y su contexto, teniendo poca incidencia en la transformación de problemáticas sociales, dado que muchas instituciones promueven proyectos al interior de sus propias instalaciones sin gestionar conexiones con la comunidad y el entorno, otras instituciones tienen una reducida oferta que no permite ampliar las posibilidades de impacto y el número de estudiantes participantes, y otras más tienen una oferta que no genera ningún interés en sus estudiantes. Una falta de credibilidad en tanto los PSSE no son considerados como escenarios pedagógicos y formativos capaces de incidir en el proceso de desarrollo y aprendizaje del individuo, no están integrados en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y carecen de procesos de gestión institucional pues en muchas instituciones no hay una persona encargada de su seguimiento, sistematización, ni alianzas con otras instituciones de la comunidad. Estas realidades, sumadas a otras dificultades como la visión de los estudiantes de obligatoriedad para poder graduarse, no han permitido que los PSSE exploren todo el potencial que tienen para ofrecer dentro de los procesos educativos.

Figura 8. Realidades abordadas por el eje de PSSE



A partir de las dificultades encontradas en los contextos educativos y una vez definidos los actores a intervenir, el eje de Proyectos de Servicio Social Estudiantil esbozó como proyección estratégica la orientación y gestión de los PSSE como escenarios pedagógicos, formativos y de inserción social que posibilitaran el fortalecimiento de competencias y habilidades de los estudiantes y de esta forma su impacto en la comunidad, con el objetivo de trabajar por el fortalecimiento sobre el proyecto de vida de los estudiantes; incidir sobre la vida de la comunidad para lograr la transformación social; y movilizar la gestión institucional de los PSSE, integrándose a los planes, proyectos y misiones de la IEO.

## **6. Diseño de la investigación**

Los Proyectos de Servicio Social Estudiantil son en definitiva una herramienta estatal presente en todas las instituciones educativas de Colombia, un escenario que a la vez abre nuevas posibilidades de pensar el proceso de enseñanza y plantea alternativas frente a una escuela desarticulada con la vida cotidiana. Los PSSE nacen con la misión de articular la escuela a la comunidad, para contribuir a su mejoramiento social y cultural, fortalecer el conocimiento del entorno social por parte del educando e ir orientando al individuo en su proyecto de vida. A pesar de todo, en la práctica, se han encontrado con dificultades que han limitado su alcance, condicionado sus posibilidades de acción y reducido su impacto en la relación estudiante-escuela-comunidad.

Por consiguiente, este trabajo propuso un acercamiento a la realidad institucional de los PSSE al indagar sobre los procesos y percepciones que actualmente no permiten reflejar el diseño estatal en la práctica educativa, al tiempo que tuvo espacios de trabajo con los actores educativos para reconocer, abordar y fortalecer el vínculo estudiante-escuela-comunidad, sin pretender en ningún momento diseñar una estrategia unívoca que lograra la mayor efectividad de los PSSE en todas las instituciones.

Este acercamiento también pretendió enlazar el marco teórico de la investigación al ahondar en las posibilidades que ofrece el aprendizaje en el desarrollo del individuo sobre procesos educativos que permiten generar conocimientos útiles en el aula de clase y dialogar con los saberes culturales del contexto, enfrentando las problemáticas educativas del conocimiento encapsulado y la enseñanza descontextualizada y trabajando hacia aprendizajes auténticos y situados. En consecuencia, se abrió la discusión de los PSSE como escenarios que permiten pensar el aprendizaje, articulando al individuo, la escuela y la comunidad, y haciendo hincapié en estrategias educativas como el aprendizaje situado, la enseñanza situada, el aprendizaje por servicio y la acción cultural dialógica. Esta exploración en instituciones de educación pública también permitió cuestionarse qué sucede cuando el entorno práctico de la persona está marcado por la pobreza y la violencia; cómo se transforman, a través del aprendizaje, elementos de marginalidad hacia posibilidades de desarrollo; cómo romper desde la escuela con los ciclos de exclusión y estigmatización social. Preguntas que se fueron dilucidando a través del reconocimiento de las voces, discursos, sistemas y códigos que llegan a la escuela para replicar

a escala aquellas luchas latentes en la sociedad, y donde justamente el aprendizaje auténtico tiene la posibilidad de producir herramientas y experiencias educativas que le permitan al estudiante apropiarse de las características de su entorno y transformar las dificultades en oportunidades de desarrollo.

### **6.1. Preguntas de investigación**

Al realizar un acercamiento inicial de los PSSE, se encuentra que la ley da teóricamente todos los instrumentos necesarios para cumplir de forma adecuada con los objetivos trazados. No obstante, la práctica conduce a realizarse las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las características y fortalezas identificadas en la implementación de los PSSE?
- ¿Cuáles son las dificultades que encuentra la institución y los actores educativos para la implementación de los PSSE?
- ¿La institución educativa gestiona convenios externos que vinculen a los PSSE con las características del contexto?
- ¿Los PSSE se logran articular con los intereses y orientaciones de los proyectos de vida de los estudiantes?
- ¿Los PSSE se integran a los planes y proyectos institucionales?
- ¿Son funcionales los PSSE como escenarios pedagógicos y formativos?

### **6.2. Objetivos**

Así pues, los cuestionamientos y preocupaciones de esta investigación indagaron sobre la orientación y gestión de los PSSE como escenarios pedagógicos, formativos y de inserción social que posibiliten el fortalecimiento de competencias y habilidades de los estudiantes a través de la articulación entre la escuela y la comunidad. De manera más detallada, la investigación se trazó como objetivos centrales indagar sobre:

- Fortalecimiento del proyecto de vida de los estudiantes, los procesos de construcción de identidad y reconocimiento del aprendizaje auténtico en el desarrollo del individuo.
- Vinculación escuela y comunidad, posibilidades de incidir en la vida comunitaria para la transformación social.

- Acompañamiento de la gestión institucional de los PSSE, exploración de posibles estrategias para reforzar la integración a los planes, proyectos y misiones propias de cada institución educativa.

### **6.3. Aproximación metodológica**

El desarrollo del proceso de investigación, intervención y análisis se puede enmarcar bajo algunos lineamientos del método de estudio y acción de tipo cualitativo de la Intervención, Acción y Participación (IAP), entendiéndola como un proceso de indagación y aprendizaje colectivo de la realidad, en donde los actores implicados participan activamente en la construcción de estrategias que estimulan la práctica transformadora y el cambio social.

Según Eizagarre & Zabala (2013), la IAP “es un proceso que combina la teoría y la praxis, y que posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora”. Además, trata de romper con la dicotomía sujeto-objeto, en cuanto la población a investigar pasa de ser objeto de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador y buscando “impedir la mercantilización o cosificación de los fenómenos humanos que ocurre en la experiencia investigativa tradicional y en las políticas desarrollistas” (Fals Borda, 1999, p. 77).

Se plantea la IAP como propuesta metodológica en tanto se pueden identificar distintas etapas de desarrollo del proyecto. En primer lugar, como se mencionó anteriormente, la investigación hizo parte del programa gubernamental Mi Comunidad es Escuela (MCEE), el cual tuvo una fase inicial de indagación cotejando los datos de desempeño académico de las instituciones de Cali, resultados de las Pruebas Saber que miden los estándares básicos de competencia e informes de la Secretaría de Hacienda sobre infraestructura. Bajo este acercamiento inicial, se diseñó un programa que significó la inversión gubernamental más grande de la historia de la ciudad en términos de infraestructura y calidad educativa, y que propuso abordar diferentes líneas de acción, entre las que se encontraba el fortalecimiento de la ruta de gestión de los PSSE.

De forma específica, una vez fue aprobado el programa, el autor de esta investigación se vinculó en el 2018 como coordinador técnico pedagógico del eje de PSSE, desde el que se encargó de participar en la construcción conceptual y metodológica de los Proyectos de Servicio Social Estudiantil en 45 Instituciones Educativas Oficiales de Cali; planear las estrategias del proyecto desde lo técnico y operativo en articulación con lo administrativo y lo financiero; coordinar y hacer seguimiento a la planificación, realización y reporte de las actividades del proyecto; hacer efectiva y responder por la calidad y efectividad de la ruta de los instrumentos de seguimiento de la operación y seguimiento misional; y liderar, acompañar, hacer seguimiento y supervisar el equipo de trabajo de 11 profesionales de acompañamiento. Aunque esta investigación se concentra en el 2018, se reconoce que el proyecto general se implementó desde el 2017 hasta el 2019, por lo que los datos recogidos van hasta una etapa, pero no son los resultados finales del proyecto de MCEE. La articulación de esta investigación doctoral con el sentido misional y recursos del programa estatal Mi Comunidad es Mi Escuela, permitió lograr un mayor alcance, financiación y acercamiento al sistema de educación pública de la ciudad de Cali, además de contar con un equipo de trabajo dedicado a la construcción colectiva con los docentes líderes y estudiantes cercanos al servicio social. Esta vinculación entre programa estatal e investigación académica permitió analizar el modo en que se implementan los PSSE en un contexto concreto y particular de Cali, sus dificultades y posibilidades de acción al revisar el diálogo entre la ley y la aplicación práctica.

La primera fase como coordinador técnico pedagógico se enfocó principalmente en la construcción de los lineamientos pedagógicos del eje, la escritura del marco conceptual y la revisión documental del estado del arte de los PSSE. Este acercamiento inicial permitió diseñar la fase de caracterización e implementar los primeros instrumentos para recoger información con los actores educativos. Los hallazgos se convirtieron en el sustento necesario para precisar los lineamientos de ejecución del proyecto, enfocándose en la creación colectiva de un plan de acción que permitiera cumplir con los objetivos trazados.

Se podría decir que el desarrollo metodológico osciló entre la investigación general del programa, un acercamiento a los PSSE, el diseño de lineamientos pedagógicos y propuesta de caracterización y la construcción participativa de un plan de acción con los actores educativos. Se contó además con espacios de formación junto a los 11 profesionales del proyecto, donde se

revisaron criterios conceptuales y pedagógicos que eran aprobados antes de ejecutarse en las IEO. Durante la implementación en las instituciones se utilizaron instrumentos para recoger datos cualitativos. Los datos recogidos a través de las voces de la comunidad eran nuevamente un insumo para las orientaciones del fortalecimiento colectivo de los PSSE. En este sentido, se encuentra un ciclo constante de investigación-revisión conceptual, acción que incluye la propuesta de instrumentos de intervención y participación activa de la comunidad sobre su propia realidad. Esta participación también dio los insumos necesarios para redefinir la actuación más acorde a las características de cada IEO y ajustar los espacios de trabajo con los profesionales.

Una vez presentada la dinámica metodológica general, se podría decir que esta investigación no refiere ni a un experimento ni a una etnografía, sino que se enmarcó en un proceso de la IAP en tanto integró distintos métodos de revisión documental, instrumentos para recoger datos a través del trabajo de 11 profesionales, hallazgos cualitativos y finalmente una observación participante que permitió estudiar y proponer sobre la realidad educativa de los PSSE.

## **6.4. Método**

### **6.4.1. Participantes**

En el 2018, sujetos a las distintas dinámicas y tiempos institucionales, el eje de PSSE logró realizar 515 visitas pedagógicas<sup>19</sup> a 45 IEO con 59 sedes, y registró la participación de 4.104 actores educativos, entre rectores, coordinadores, docentes líderes, estudiantes y actores comunitarios como padres de familia. Esta suma es el total de los actores que se registraron durante todas las actividades implementadas por los 11 profesionales, pero es preciso aclarar que un mismo actor pudo participar en distintas actividades, además que algunas actividades se realizaron con la totalidad de los cursos entre grados 9°, 10° y 11°; mientras otras actividades se enfocaron en muestras representativas de la comunidad educativa, las que, por ejemplo, variaron entre 15 y 20 estudiantes participantes por actividad.

---

<sup>19</sup> Entendiendo una visita pedagógica como el encuentro entre los profesionales del eje de PSSE con los actores educativos de determinada institución para realizar una actividad específica.

Como se presenta en la Tabla 2, estas visitas se realizaron entre enero a noviembre del 2018, e incluyeron una fase de caracterización<sup>20</sup>, socialización de la caracterización, mesas de trabajo para la construcción del plan de acción, socialización del plan de acción, visitas *in situ* para la conformación del comité articulador, talleres de proyecto de vida, salidas pedagógicas y acompañamiento a la práctica. Dinámicas en las que se resaltó de forma significativa la participación de los docentes, incluyendo rectores y coordinadores, que lideraban los procesos de los PSSE en las IEO, los estudiantes que debían realizar el servicio social y las instituciones educativas en las que enmarcaron las actividades.

Tabla 2. Registro cuantitativo de población y visitas del Eje Proyectos de Servicio Social Estudiantil

<b>Eje Proyectos de Servicio Social Estudiantil</b>		
<b>Enmarcado en Programa Mi Comunidad es Escuela</b>		
<b>Registro Enero - Noviembre 2018</b>		
<b>Actividades</b>	<b>Población</b>	<b>No. Visitas</b>
Caracterización	1298	115
Socialización caracterización	432	53
Mesa de trabajo 1	224	60
Mesa de trabajo 2	256	56
Mesa de trabajo 3	44	11
Acompañamiento a la práctica	573	52
Socialización del plan de acción	112	54
Actividad de acompañamiento 1	174	24
Actividad de acompañamiento 2	933	47
Actividad de acompañamiento 3	107	19
Comité articulador	65	7
Salidas pedagógicas	742	47
Taller proyecto de vida	77	18
<b>Total</b>	<b>4104</b>	<b>515</b>

Fuente: Informe de seguimiento Proyecto Fortalecimiento competencias básicas - MCEE

<sup>20</sup> Desde una perspectiva investigativa, la caracterización hace referencia a la fase inicial de identificación cualitativa del estado de los PSSE, indagando, entre otros aspectos, los componentes, actores, procesos y contextos de la experiencia (Sánchez Upegui, 2010). Particularmente el desarrollo de esta fase se desglosa en el apartado 6.5.1. Primera fase de caracterización.



### 6.4.2. Docentes líderes

Hay docentes que asumen el liderazgo de los procesos de gestión y movilización de los PSSE desde el marco institucional y son considerados como docentes líderes del servicio social. Dado que conocen y pueden aportar a las dinámicas propias de las instituciones para trabajar por el fortalecimiento de este instrumento, fueron actores claves para el acercamiento al estado del servicio social en las distintas instituciones.

Durante la investigación, se registró un total de 83 docentes líderes de PSSE, integrados por 45 mujeres y 38 hombres. Normalmente esta labor es asumida por docentes de diferentes áreas del conocimiento que tienen un liderazgo en los procesos de gestión institucional; aunque en 16 IEO se reportó la participación de 3 rectores y 22 coordinadores, en algunos casos por falta de docente asignado y en otros por el liderazgo de este actor administrativo. Las instituciones tenían en promedio entre 1 y 4 docentes líderes de PSSE, dependiendo de su número de sedes educativas; pero en 4 casos se reportó un mismo docente para varias sedes. Por ejemplo, la rectora Nelly Guayupe de la institución *Isaías Gamboa* realizaba labores de liderazgo de los PSSE en la sede *Aguacatal* y sede *Inmaculada*. Por último, estos líderes tenían una particularidad en la distribución por jornadas de la mañana, la tarde y la nocturna que se refleja a continuación en la Tabla 3:

Tabla 3. Distribución de docentes líderes de PSSE por jornadas

<b>Distribución de Líderes PSSE por jornadas académicas</b>	
<b>Jornada</b>	<b># Docentes</b>
Mañana	54
Tarde	17
Nocturna.	2
Mañana y tarde	10
<b>Total</b>	<b>83</b>

Fuente: Proyecto Fortalecimiento competencias básicas - MCEE

### 6.4.3. Estudiantes

Los estudiantes de grados 9°, 10° y 11° que estaban próximos a realizar, estaban realizando o ya habían realizado su servicio social, fueron los participantes claves en la investigación. De enero a noviembre de 2018, se contó con la participación de 3.533 estudiantes entre los 13 y 18 años de edad, con una diversidad social que fluctuaba entre los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. De este total, 1.215 estudiantes de los grados 9°, 10° y 11° participaron en los talleres de caracterización, y 2.318 se desglosaron en muestras representativas entre 15 y 20 estudiantes de estos mismos grados, que asistieron a talleres de proyecto de vida, salidas pedagógicas e integraron las mesas de articulación que trabajaban en el desarrollo colectivo del plan de acción. A su vez, la voz de los estudiantes fue un insumo vital para reconocer el estado y avances de los procesos de gestión, apropiación y empoderamiento de los servicios sociales en la gestión institucional, y sobre todo el aporte de los PSSE en el fortalecimiento de sus proyectos de vida y construcción identitaria.

### 6.4.4. Instituciones Educativas Oficiales

El eje de Proyectos de Servicio Social Estudiantil llegó hasta 45 Instituciones Educativas Oficiales y 59 sedes, con 515 visitas entre enero y noviembre del 2018. Como se expone en la Tabla 4, del total de las instituciones, 13 estaban ubicadas en zona rural y 32 en zona urbana. De estas últimas, 16 se ubicaban en zonas consideradas de difícil acceso, por razones de transporte y seguridad. De forma general, estas 45 IEO estaban localizadas en zonas de la estrategia Territorios de Inclusión y Oportunidades (TIO) de la Alcaldía de Santiago de Cali, que tenía el objetivo de focalizar y fortalecer los procesos de desarrollo en los territorios más vulnerables de la ciudad (Ver Anexo I para más detalle sobre la distribución de las IEO).

Tabla 4. Instituciones educativas impactadas por zona

No.	Institución Educativa	Zona
1	Eustaquio Palacios	Urbana
2	Carlos Holguín Mallarino	
3	Cristóbal Colón	
4	República de Argentina	

5	Juan Pablo II	
6	Donald Rodrigo Tafur	
7	Evaristo García	
8	Isaías Gamboa	
9	Rodrigo Lloreda	
10	Vicente Borrero Costa	
11	El Diamante	
12	Libardo Madrid Valderrama	
13	Juan Bautista de la Salle	
14	Alfonso López	
15	Jesús Villafañe Franco	
16	Monseñor Ramón Arcila	
17	Humberto Jordán Mazuera	
18	Carlos Holmes Trujillo	
19	Siete de Agosto	
20	Eva Riascos Plata	
21	Gabriela Mistral	
22	Maricé Sinisterra	
23	Ciudadela Desepaz	
24	Multipropósito	
25	Ciudad Córdoba	
26	Gabriel García Márquez	
27	Loboguerrero	
28	José Holguín Garcés	
29	La Anunciación	
30	Luis Fernando Caicedo	
31	Juan XXIII	
32	Santa Rosa	
33	La Buitrera	Rural
34	Navarro	
35	Francisco José Lloreda	
36	Pichindé	
37	La Leonera	

38	Montebello	
39	Los Andes	
40	Felidia	
41	Pance	
42	El Hormiguero	
43	Villacarmelo	
44	La Paz	
45	Golondrinas	

Fuente: Proyecto Fortalecimiento competencias básicas - MCEE

### 6.5. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos

*Grosso modo*, se plantearon dos procedimientos para recoger los datos de la investigación, observación participante y una revisión documental como coordinador técnico pedagógico de los PSSE.

Para el proceso de observación participante fueron vitales los espacios de trabajo con los 11 profesionales de acompañamiento, con reuniones semanales para la revisión de los lineamientos metodológicos de la intervención y dar seguimiento a los sucesos, acuerdos, obstáculos y debilidades encontrados en el trabajo con las IEO; las visitas de campo para supervisar la intervención; las reuniones con las directivas de instituciones que requerían atención especial y liderar activamente algunas de las actividades. Por otro lado, la revisión documental consistió en la recepción, lectura, análisis y discusión de todos los documentos que organizaron, escribieron y diseñaron los profesionales sobre la intervención en las 45 IEO, incluyendo informes cualitativos sobre actividades realizadas y matrices cuantitativas sobre número de visitas realizadas, número de actividades, número de participantes y datos de avances<sup>21</sup>.

Estos documentos realizados por el equipo de trabajo eran denominados como entregables<sup>22</sup> del eje de PSSE. En la dinámica de trabajo, cada profesional debía organizar un informe de cada

<sup>21</sup> Los insumos principales de esta revisión documental se pueden conocer en el capítulo 12. Anexos, donde se incluyen los informes generales del eje de PSSE, con el Informe general del Plan de Acción, Informe de los talleres de empoderamiento del comité, Informe de avance del acompañamiento de las mesas intersectoriales, Documento de evaluación participativa de la gestión de las mesas intersectoriales, Informe de desarrollo de las visitas que contenga perfiles de los proyectos de vida, e Informe de las salidas pedagógicas.

<sup>22</sup> Entendidos como productos que permiten la medición y verificación de avances de un proyecto. En este caso, los entregables permitían conocer el trabajo que estaba realizando cada profesional, los logros en cada

actividad realizada en cada IEO asignada, para luego remitirlo al coordinador técnico pedagógico, quien realizaba la compilación de los 45 informes y entregaba como resultado un informe general de la actividad. De forma complementaria, los profesionales debían realizar un informe de avance mensual, que hacía parte de las herramientas de planeación y reporte a cargo de un profesional de seguimiento operativo que llevaba los datos de avance cuantitativo.

A continuación, la Tabla 5 desglosa los distintos entregables de las actividades que permitieron medir y verificar los avances del eje de PSSE en el 2018, durante las fases de caracterización, construcción del plan de acción e implementación.

Tabla 5. Entregables del eje de PSSE para recoger la información de las fases de trabajo

Fase	Actividad	Entregables por IEO	Evidencias por IEO	Entregable por eje
	<b>Eje PSSE</b>	<b>45 IEO a cargo de los profesionales</b>		<b>Coordinación</b>
1.	Caracterización	Informe de caracterización por IEO - Matriz de caracterización - Informe ejecutivo	Acta del encuentro, registro fotográfico, listado de asistencia	Informe general Informe ejecutivo
2.	Conformación comité articuladores	Ficha de conformación	Acta del encuentro, registro fotográfico, listado de asistencia	
3.	Diseño del plan de acción	Informe del plan de acción por IEO - Matriz del plan de acción	Acta del encuentro, registro fotográfico, listado de asistencia	Informe general del plan de acción
4.	Empoderamiento comité articuladores	Informe de empoderamiento del comité articulador	Acta del encuentro, registro fotográfico, listado de asistencia	Informe general de talleres de empoderamiento del comité
5.	Conformación mesas de gestión	Informe de avance del acompañamiento a las mesas intersectoriales por IEO - Documento de evaluación participativa de la gestión	Acta del encuentro, registro fotográfico, listado de asistencia	Informe de avance del acompañamiento a las mesas intersectoriales - Documento de evaluación participativa

institución y los avances generales como eje. Los entregables respondían a un requisito solicitado por la SEM a la Universidad del Valle para realizar los desembolsos del dinero público que financiaba el proyecto.

6.	Proyectos de vida	Informe del desarrollo de las visitas que contenga perfiles de los proyectos de vida por IEO	Acta del encuentro, registro fotográfico, listado de asistencia	Informe del desarrollo de las visitas que contenga perfiles de los proyectos de vida
7.	Salidas pedagógicas	Informe salidas pedagógicas por IEO	Acta del encuentro, registro fotográfico, listado de asistencia	Informe salidas pedagógicas

Fuente: Informe de seguimiento Proyecto Fortalecimiento competencias básicas - MCEE

Para la recogida de datos sobre el servicio social, se contó con la participación de 11 profesionales pedagógicos, 1 coordinador técnico pedagógico de PSSE, 1 profesional de seguimiento operativo (para seguimiento de datos cuantitativos), y 1 profesional de logística (para los requerimientos técnicos necesarios en la implementación de las actividades). Y se implementaron tres fases de trabajo, cada una de las cuales integró una serie de instrumentos que permitieron la recolección de datos y el trabajo conjunto con la comunidad educativa.

La primera fase se enfocó en la caracterización y reconocimiento del estado de las 45 IEO y 59 sedes educativas a través del diseño e implementación de dos instrumentos: una entrevista semiestructurada a docentes líderes de PSSE y un taller con estudiantes de 10° y 11°. La segunda fase de trabajo se focalizó en la conformación de los comités articuladores y la construcción colectiva de un plan de acción del 2018 que, a través de diferentes estrategias pedagógicas, respondiera a las particularidades y necesidades de cada IEO para fortalecer los PSSE. Y la tercera fase de implementación se enfocó en el seguimiento de avances del plan de acción construido con los comités de articulación y las mesas de gestión, además de los espacios de trabajo con los estudiantes como los talleres de proyecto de vida y las salidas pedagógicas.

Con el objetivo de conocer el detalle de las tres fases de trabajo, se presentan a continuación los instrumentos metodológicos diseñados para el trabajo con las IEO:

1. Primera fase de caracterización

- 1.1. Taller de caracterización del estado de los PSSE, entrevista semiestructurada con docentes y taller lúdico pedagógico con estudiantes.

2. Segunda fase de plan de acción

- 2.1. Visita *in situ* para la conformación de los comités articuladores de los PSSE en cada IEO.
- 2.2. Visitas *in situ* para diseñar plan de acción con los comités de articulación y coordinación de los PSSE.
3. Tercera fase de implementación
  - 3.1. Talleres de fortalecimiento y empoderamiento de los comités de coordinación y articulación de los proyectos de servicio social.
  - 3.2. Diseño de visitas y acciones de acompañamiento para la conformación de mesas de gestión.
  - 3.3. Visitas situadas para acompañar a los estudiantes a la identificación de sus perfiles y proyectos de vida, y la selección y desarrollo de su proyecto de servicio social.
  - 3.4. Salidas pedagógicas en escenarios comunitarios, profesionales y/o vocacionales con los docentes líderes y estudiantes.

Estos instrumentos refieren a las actividades puntuales que se trazaron como guía para el 2018. No obstante, es pertinente aclarar que el eje de PSSE no solo respondía a la implementación de estos instrumentos, sino que también daba respuesta y trabajaba sobre las problemáticas encontradas en campo en el trabajo diario, las dificultades particulares de los actores educativos y las alarmas que se debían resolver de improviso, lo que sumó una serie de visitas y estrategias de acompañamiento a las instituciones y requirió ajustes sobre la marcha que se debían revisar como equipo antes de proceder.

#### **6.5.1. Primera fase de caracterización**

En la primera fase de trabajo se realizó la caracterización del estado de los PSSE a través del diseño e implementación de dos instrumentos: una entrevista semiestructurada a 83 docentes líderes de PSSE y un taller lúdico pedagógico con 1.215 estudiantes de grados 9°, 10° y 11°.

##### **6.5.1.1. Entrevista semiestructurada**

Dentro de la institución, era preciso empoderar a los docentes que lideraban los PSSE sobre las posibilidades que abría este espacio tanto para la institución educativa como para la

comunidad y sus propios estudiantes. Por ende, se propuso realizar una entrevista semiestructurada con docentes que, a través de 13 preguntas orientadoras<sup>23</sup>, permitiera identificar y conocer información detallada de los PSSE en sus propias IEO.

#### **6.5.1.1.1. Ruta de trabajo**

- Acercamiento inicial al maestro o maestros encargados de los PSSE.

**Acción:** visitas a las IEO que permitieran el reconocimiento de los líderes de los PSSE mediante el enlace con el gestor<sup>24</sup> de cada IEO.

- Convocatoria para participar a través de contacto directo y vía telefónica.

**Acción:** presentar a los docentes el instrumento en la visita a la IEO, los objetivos a alcanzar por medio de la entrevista y acordar una fecha y horario posibles para el encuentro sin afectar su jornada laboral.

- Desarrollo de la entrevista.

**Acción:** presentación del instrumento para la entrevista, observación, diálogo sobre las preguntas orientadoras y construcción participativa de las posibles líneas de trabajo conjuntas.

#### **6.5.1.1.2. Estrategia operativa**

Los profesionales de campo realizaron la discusión basados en la guía temática de 13 preguntas orientadoras en un lenguaje sencillo para un clima de conversación fluido y ameno.

1. ¿Qué tipo de PSSE se han implementado hasta el año 2017?
2. ¿Fortalezas en la implementación de los PSSE?
3. ¿Debilidades en la implementación de los PSSE?
4. ¿Cómo se formalizan en la IEO los PSSE?
5. ¿Cuáles son los lineamientos y procedimientos para la implementación de los PSSE?

---

<sup>23</sup> Las preguntas orientadoras eran interrogantes relevantes para conocer el estado de los PSSE, pero no eran estáticas, inamovibles, ni debían responderse en el orden puntual en que se habían planteado inicialmente. Por el contrario, se buscaba que fueran preguntas que incentivaran el diálogo y que el profesional fuera quien hilara las preguntas de acuerdo a cómo se desenvolvía la conversación con el docente, dejando espacio para otras temáticas que probablemente antes se desconocían, o dando mayor hincapié a un tema u otro.

<sup>24</sup> El gestor era un profesional mediador entre la institución y los distintos proyectos del programa MCEE que llegaban, de esta forma se encargaba de apoyar, organizar y orientar las distintas intervenciones externas, además de conocer de forma más cercana la realidad de cada institución para aportar información clave al momento de acercarse a la institución.



6. ¿Cómo cree usted que se logra la articulación de los PSSE al proceso de fortalecimiento de las competencias básicas?
7. ¿Cómo cree usted que se logra la articulación de los PSSE al proyecto de vida de los estudiantes?
8. ¿La IEO ha realizado un proceso de gestión para la implementación de los PSSE?
9. ¿Con cuáles organizaciones de base se han realizado alianzas para el desarrollo de los PSSE?
10. ¿Con qué entidades privadas y públicas se han realizado convenios para el desarrollo de los PSSE?
11. ¿Qué tipo de PSSE le gustaría que se desarrollen en la IEO?
12. Actores identificados, externos a la institución, que han participado de las alianzas.
13. ¿La IEO cuenta con información consolidada del sector?

#### **6.5.1.2. Taller lúdico pedagógico**

Por otro lado, el taller lúdico pedagógico fue dirigido principalmente a estudiantes de grado 10° y 11°, y en algunas IEO se involucraron estudiantes de 9°. El taller lúdico pedagógico propuso profundizar en un diagnóstico de los PSSE desde las vivencias y el sentir de los jóvenes, apostando a participar desde el juego, desde el goce, desde las dinámicas recreativas. La fortaleza que tuvo este tipo de metodología es que, además de ser una herramienta de investigación para recolectar información, fue un elemento lúdico y pedagógico que convocó a los jóvenes, propiciando momentos de encuentro mucho más íntimos para narrar su cotidianidad en la escuela, y de manera transversal sus experiencias y expectativas sobre el servicio social estudiantil.

El taller “Jugando, voy creando” reconoció la importancia y relevancia de romper con los modelos educativos conductistas y apuntó al fortalecimiento de la dimensión lúdico-pedagógica. Este instrumento hizo énfasis en la participación desde el juego, desde el goce, desde la posibilidad de trabajar con dinámicas creativas para conocer las percepciones de los estudiantes que se encontraban cercanos a las experiencias de los PSSE. Los aprendizajes de la jornada del taller, los apuntes registrados y los productos presentados por los participantes

fueron los insumos para rellenar la matriz de caracterización la cual funcionó para el reconocimiento del estado del servicio social en las IEO.

#### **6.5.1.2.1. Ruta de trabajo**

- Convocatoria del taller en las IEO.

**Acción:** contactar al gestor institucional y solicitar su ayuda para la ejecución del taller, presentar propuesta a las directivas de la institución educativa y al docente líder de los PSSE, objetivo, características y participantes.

- Organización logística del taller y actores en las IEO.

**Acción:** concertar la fecha posible para la ejecución, prever el tiempo de duración, el espacio asignado, número de asistentes, gestión de permiso para los estudiantes de 10° y 11°.

- Ejecución del taller en la IEO.

**Acción:** presentación e implementación del taller con los estudiantes.

#### **6.5.1.2.2. Estrategia operativa**

Para la ejecución del taller se propuso una estructura general de 4 momentos (ver Tabla 6), sin embargo, no era una camisa de fuerza y cada profesional ajustó el taller de acuerdo al tiempo, disposición y recursos con los que contaba en cada IEO.

*El Momento 0* buscaba generar interés en la iniciativa a través del juego como herramienta de creación. *El Momento 1* planteaba abordar los imaginarios y expectativas en relación a los aportes de los PSSE en los proyectos de vida a través de preguntas orientadoras. *El Momento 2* planteó realizar un diagnóstico del estado de los PSSE en las IEO, con un acercamiento a las experiencias más significativas de servicios sociales que han conocido o vivido en la institución. Por último, *el Momento 3* apuntó a fomentar el sentido de pertenencia y participación de los estudiantes, invitándolos a empoderarse y ser parte activa de los PSSE.

Tabla 6. Estructura del taller Jugando, voy creando

Momento	Tema	Objetivo	Actividad/técnica	Preguntas generadoras
0	Introducción e invitación a través de la lúdica	Generar interés en la iniciativa y proponer el juego como herramienta de creación	Juego de presentación y desplazamiento	Presentación general del proyecto y la dinámica de la actividad
1	Imaginarios y expectativas en relación a mi proyecto de vida	Visualizar los aportes de los PSSE en los proyectos de vida	Juego dramático ¿Qué quiero ser?	¿Qué entiendo por servicios sociales?
				¿Qué expectativas tengo sobre los servicios sociales en conexión a mi vida?
2	Fortalezas y debilidades	Diagnóstico del estado de los PSSE en las IEO	Juego cooperativo El nudo Elaboración de cartel	¿Cuáles son las experiencias más significativas de servicios sociales que han conocido o vivido en la institución?
				¿Cuáles son las fortalezas y debilidades encontradas en estas experiencias?
3	Tus ideas son protagonistas	Fomentar el sentido de pertenencia y participación en los PSSE	Juego de expresión libre (reportaje, un dibujo, una canción)	¿Qué temáticas se han trabajado en los servicios sociales?
				¿Qué tipo de proyectos de servicio social se relacionan con tu proyecto de vida?
				¿Qué te gustaría que se mejorara en el servicio social de tu IEO?

Fuente: Informe de caracterización Proyecto Fortalecimiento competencias básicas – MCEE

### **6.5.2. Segunda fase para la construcción del plan de acción**

Para la segunda fase se diseñaron una serie de instrumentos que se trazaban como objetivo el fortalecimiento de la participación de los actores institucionales y la construcción colectiva del plan de acción institucional. Para esta etapa se realizó el diseño conceptual de seis instrumentos metodológicos para trabajar con los distintos actores educativos: i. visitas *in situ* para la conformación de los comités articuladores de los PSSE en cada IEO; ii. visitas *in situ* para diseñar plan de acción con los comités de articulación y coordinación de los PSSE; iii talleres de fortalecimiento y empoderamiento de los PSSE; iv. diseño de visitas y acciones de acompañamiento para la conformación de mesas de gestión; v. visitas *in situ* para acompañar a los estudiantes a la identificación de sus perfiles - proyecto de vida, y la selección y desarrollo de su proyecto de servicio social; y vi. salidas pedagógicas en escenarios comunitarios, profesionales y/o vocacionales con los docentes líderes y estudiantes. Además de lograrse la implementación de los primeros dos instrumentos, las visitas *in situ* para la conformación de los comités articuladores de los PSSE en cada IEO, y las visitas *in situ* para diseñar plan de acción con los comités de articulación y coordinación de los PSSE. Los otros cuatro instrumentos se ejecutaron durante la tercera fase de trabajo.

#### **6.5.2.1. Visitas *in situ* para la conformación de los comités articuladores de los PSSE en las IEO**

El propósito de este instrumento era conformar un comité de articulación entre la comunidad y la institución educativa para conseguir una organización procedimental en la manera de planear, gestionar, ejecutar y hacer seguimiento a los proyectos de servicio social estudiantil. Los comités articuladores son el escenario en el que se integran y sintonizan los diferentes actores y elementos que componen los PSSE; a través de estos se posibilita la implementación, gestión y estructuración del servicio social estudiantil en cada IEO.

Se conformó un comité por IEO, pero si la institución tenía varias sedes donde los estudiantes realizaban su servicio social, se debía contar con la participación activa de distintos actores de cada una de las sedes, permitiendo que las acciones respondieran de manera específica a las particularidades de cada población.

El paso a paso para las visitas *in situ* y la conformación del comité consistió en:

- Revisar la caracterización de la IEO para determinar las especificidades y necesidades del comité a conformar.
- Para la conformación del comité se realizó una convocatoria pública en la IEO, invitando a participar a los actores educativos que estaban interesados en los PSSE. Se propuso trabajar con un aproximado de 10 estudiantes de 11°, 10 estudiantes de 11°, estudiantes de noveno (si la IEO realizaba los PSSE con grado noveno), docentes líderes, 6 padres de familia y miembros de la comunidad. Este número variaba de acuerdo a los interesados en cada IEO.
- Se estableció junto con el docente líder la fecha de encuentro para conformar el comité, presentar el sentido de la estrategia y construir un plan de trabajo contextualizado.
- Se diseñaron las sesiones de trabajo con el comité articulador. Para ello el profesional tuvo en cuenta las especificidades y dinámicas de la IEO.
- Para el diseño de la actividad era necesario contar con una metodología lúdica pedagógica que motivara la participación de los actores presentes. Debía pensarse una acción creativa que visibilizara y permitiera que los actores educativos se apropiaran del sentido de la estrategia, aclarara el rol del comité en la IEO y proyectara sus alcances como un facilitador de los procesos institucionales de PSSE, no como una responsabilidad extra.
- La dinámica de trabajo debía estar anclada al plan de acción y a las dinámicas que venía desarrollando la IEO.
- Se generó un espacio de diálogo, dinámico y de confianza que diera apertura a la participación de los presentes.
- Se invitó al espacio al rector u otros actores de la comunidad que desearan participar.
- Se levantó un acta de conformación del comité.
- Se agendó cronograma de trabajo tentativo del comité articulador.

#### **6.5.2.2. Visitas *in situ* para diseñar plan de acción con los comités articuladores de los PSSE**

El plan de acción era una herramienta de programación que contenía todas las acciones, actividades, tiempos, responsables, metas y períodos de evaluación para la implementación de

los proyectos de servicio social en las IEO. El propósito de este instrumento era trazar una ruta de trabajo para la ejecución, seguimiento y evaluación efectiva de los proyectos de servicio social en la institución.

Al ser un instrumento a implementar por los actores institucionales, requería de una construcción conjunta que reflejara los intereses y necesidades planteadas por el plantel educativo y debía estar articulado al Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)<sup>25</sup> y las apuestas del eje. El paso a paso para estas visitas *in situ* se definió a través de:

- Como el plan de acción respondía a las dinámicas particulares de la IEO, fue preciso iniciar su construcción a partir de la revisión del PMI.
- El profesional estableció una relación entre el PMI y las apuestas del eje, verificando acciones comunes y metas.
- Revisión conjunta del PMI con el líder del servicio social, generando reflexiones en torno a lo planteado por la institución y la visión del eje de PSSE.
- Se definió un encuentro para la construcción del plan de acción, teniendo en cuenta los hallazgos del PMI, los acercamientos a través de la caracterización, los encuentros con el docente líder y los lineamientos metodológicos proporcionados por el eje de PSSE.
- El profesional y el docente líder construyeron el plan de acción para cada IEO.
- Se diseñó una metodología de trabajo para la construcción del plan de acción.
- Ejecución y revisión continua del cumplimiento del plan de acción.

### **6.5.3. Tercera fase de implementación**

#### **6.5.3.1. Visitas *in situ* para empoderamiento del comité articulador**

Una vez conformado el comité, se propusieron una serie de visitas *in situ* que permitieran su empoderamiento. Estas acciones estaban orientadas a conseguir el posicionamiento del comité

---

<sup>25</sup> Según el MEN (s.f.c), el PMI es el conjunto de metas, acciones, procedimientos y ajustes que la institución define y pone en marcha en períodos de tiempo determinados para que los aspectos de la gestión educativa se integren en torno a propósitos comúnmente acordados y apoyen el cumplimiento de su misión académica.

articulador en la institución, fortalecer las capacidades de sus integrantes, consolidar y orientar los procesos desarrollados en la implementación de los proyectos de servicio social. Al igual que acompañar a los comités en las acciones de gerencia y administración que debían realizar durante todo el año para que la institución educativa garantizara la implementación, continuidad y éxito pedagógico de los espacios de formación de los PSSE.

El paso a paso de estas visitas consistió en:

- Programación de reuniones periódicas con el comité articulador. Estas reuniones permitieron planear, hacer seguimiento y evaluar las acciones de acompañamiento.
- Acompañamiento en la construcción de un cronograma de actividades, estableciendo tiempos, responsables, objetivos y metas por cumplir.
- Se diseñó un plan de acompañamiento al comité articulador, evidenciando el objetivo de las visitas y actividades desarrolladas durante las visitas *in situ*.
- Acciones de empoderamiento coordinadas y concertadas con el comité articulador; además se contó con una propuesta de cada una de las acciones, las cuales fueron socializadas con el comité para su aprobación e implementación conjunta. Estas acciones fueron:
  - Talleres de formación: cada 2 meses se realizó un taller de formación, los temas de los talleres se concertaron con el comité buscando que fueran pertinentes con los intereses y necesidades detectadas en la caracterización.
  - Mesas de trabajo: este espacio tenía como objetivo la construcción de documentos para la formalización y legalización de los PSSE.
  - Eventos comunitarios: se realizó un evento semestral que dio a conocer a la comunidad los proyectos de PSSE implementados y el aporte de estos a la comunidad.

#### **6.5.3.2. Diseño de visitas y acciones de acompañamiento para la conformación de mesas de gestión**

Las mesas de gestión eran un espacio de encuentro del comité articulador de cada institución educativa para plantear una ruta clara de gestión y ejecución de los convenios con aliados para la realización de los PSSE.

Para la conformación de estas mesas de gestión, se propuso realizar visitas y acciones de acompañamiento para concretar convenios con entidades de interés; tener un contacto, seguimiento y articulación con entidades que carácter privado, público y/o comunitarias que eran aliadas para la ejecución de los PSSE de las IEO; lograr un proceso de legalización de convenios entre las IEO y las entidades aliadas; conseguir organizar procedimentalmente la manera de planear, ejecutar y hacer seguimiento a los proyectos de servicio social; resignificar el aporte de las entidad aliadas y aumentar su nivel de responsabilidad; trabajar sobre la pertinencia y coherencia del ejercicio de los PSSE en el ejercicio de formación del estudiante y la construcción de su proyecto de vida.

Para la conformación de las mesas de gestión, se sugirieron algunos momentos transversales sensibles a las particularidades y necesidades de cada institución:

1. Teniendo en cuenta la caracterización y el trabajo junto a docentes líderes y estudiantes, se propuso hacer un mapeo de las posibles entidades aliadas, evaluando su aporte al proceso de los PSSE según la especialidad institucional y el proyecto de vida de los estudiantes.
2. Con los insumos recogidos se realizó una clasificación de las entidades de interés, relacionando los posibles PSSE que ofrecían de acuerdo a las particularidades educativas.
3. Una vez identificadas las entidades de mayor interés, se apuntó a la identificación colectiva de posibles PSSE a implementar, teniendo en cuenta estrategias pedagógicas y oportunidades que beneficiaran a todos los actores.
4. En los casos que se formalizaron alianzas con las entidades de interés, se realizó un seguimiento, reconociendo las fortalezas y puntos de mejoras.
5. Construcción de una propuesta que apuntara hacia la formalización y apoyo gubernamental de este tipo de vínculos entre las distintas entidades y las IEO. Todo a fin de contribuir al diseño de una resolución municipal<sup>26</sup> que consolidara procesos de PSSE efectivos y contextualizados con las realidades, necesidades y oportunidades que requieren los jóvenes en su proceso de formación.

---

<sup>26</sup> Las resoluciones u ordenanzas municipales son un tipo de norma jurídica que está subordinada a la ley.



### **6.5.3.3. Visitas y acciones de acompañamiento al proyecto de vida de los estudiantes**

Estas visitas se plantearon como dos jornadas con características de taller de acompañamiento y orientación a los estudiantes que estaban realizando o estaban próximos a realizar su servicio social, para que identificaran su proyecto de vida, reconocieran la importancia de los PSSE y las oportunidades de aprendizaje que ofrecía este espacio educativo. El profesional, junto al docente líder, trabajó con los estudiantes en un proceso pedagógico de autodescubrimiento de su proyecto de vida y en la construcción de un producto que lo evidenciara.

Los objetivos planteados por este instrumento fueron los de garantizar que los actores reconocieran la importancia de los PSSE, identificaran su orientación vocacional/profesional y visualizaran cómo podían aprovechar el servicio social en relación a su proyecto de vida. En algunas IEO se logró la ejecución de los talleres de acompañamiento antes de que los estudiantes eligieran su PSSE para el 2018. En otras instituciones en donde los estudiantes ya estaban realizando su servicio social, el taller se enfocó en los aportes de los PSSE para su proyecto de vida, orientando a los estudiantes en la exploración de su vocación profesional y futuro laboral, reconociendo su entorno, capacidades y metas.

Las visitas y acciones de acompañamiento al proyecto de vida de los estudiantes proyectaron los PSSE como un ejercicio introductorio ante la realidad laboral para la que tienen que prepararse y el inicio de un recorrido desde el que pueden convertirse en ciudadanos políticamente activos. En la práctica se plasmaron a través de dos jornadas con características de taller.

Primera sesión: Taller reflexivo e introspectivo sobre el ser

Duración: 3 horas aproximadamente

Taller reflexivo e introspectivo que permitiera a los estudiantes visualizar su proyecto de vida. Se trabajaron tres ejes temáticos: intereses, relacionados con su ser, afinidades y preferencias; capacidades, desde la orientación vocacional y proyección laboral de los estudiantes; y conciencia sobre la realidad social, ¿cómo me identifico y me ubico en mi contexto?

Segunda sesión: Espacio de producción artística

Duración: 3 horas aproximadamente

Mesa de trabajo artístico donde se materializó el proyecto de vida visualizado en la sesión anterior. Se trabajaron productos artísticos como el autorretrato, secuencia de imágenes fotográficas que narraban una historia, filminuto o video corto, reportaje sonoro, entre otros. Metáfora creativa que exploró las capacidades que tenían los estudiantes para construir y trabajar sobre su proyecto de vida. Además de reflexionar cómo este proyecto de vida podía vincularse y empezar a materializarse a través de los PSSE.

#### **6.5.3.4. Salidas Pedagógicas**

Las visitas pedagógicas se plantearon como posibles escenarios de pasantías y aprendizaje para los estudiantes, además de abrir oportunidades para convertirse en proyectos de servicio social desde espacios culturales, artísticos, deportivos y/o comunitarios, respondiendo en lo posible a la especialidad institucional e intereses de los estudiantes. Este instrumento tuvo como propósito abrir nuevos escenarios que posibilitaran el aprendizaje y se convirtieran en oportunidades de establecer alianzas con entidades de interés. Se trazaron como una posibilidad de ampliar y retroalimentar los procesos que venían haciendo las IEO para que los PSSE se conectaran con el proyecto de vida de los estudiantes, además de responder a la búsqueda de escenarios relacionados con las especialidades institucionales y/o el fortalecimiento de la orientación vocacional y profesional de los estudiantes. Se proyectaron como un aliado estratégico para la implementación de la pedagogía de aprendizaje por servicio y enseñanza situada. Al igual que las entidades aliadas, privadas, públicas o comunitarias, en las que se realizaron las visitas, tuvieron la oportunidad de articularse a la mesa de gestión de las IEO para ir conformando un grupo base que aportara a los PSSE.

Para el paso a paso de las salidas pedagógicas se tuvo en cuenta:

1. Retomar la caracterización que arrojó el estado de los PSSE en las IEO.
2. Vinculación de profesores líderes y estudiantes para realizar una lectura del servicio social desde una mirada crítica y reflexiva en la búsqueda de mejoras, transformaciones en el proceder de la selección y en la creación de nuevas articulaciones.
3. Se realizó inventario de experiencias de PSSE y aliados estratégicos de interés.

4. Se establecieron criterios colectivos con los que se realizó la búsqueda, selección y contacto a las entidades estratégicas para las visitas pedagógicas. Para este punto fue muy importante tener en cuenta la relación de los posibles PSSE con la especialidad de las IEO y el proyecto de vida de los estudiantes en relación a temas de interés donde se concentraban mayor número de estudiantes.
6. Se estableció vínculo con entidades de interés, se acordó fecha para visita pedagógica y se empezó a trabajar en todos los aspectos logísticos requeridos.
7. Se realizaron diversas salidas pedagógicas.
8. Una vez ejecutadas las salidas, se realizó una revisión del cumplimiento de los objetivos trazados, estableciendo criterios e insumos de evaluación para las jornadas pedagógicas y reflexionando sobre las oportunidades en relación al posible espacio como servicio social, la especialidad institucional y el proyecto de vida de los estudiantes.
10. Se realizó un seguimiento al vínculo efectivo entre la IEO y la entidad en la que se implementó la salida pedagógica para articularla como espacio de PSSE.

## 7. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación se articularon con las preguntas trazadas en la investigación doctoral: ¿Cuáles son las características y fortalezas identificadas en la implementación de los PSSE por los actores educativos? ¿Cuáles son las dificultades que encuentra la institución y los actores educativos para la implementación de los PSSE? ¿La institución educativa gestiona convenios externos que vinculen a los PSSE con las características del contexto? ¿Los PSSE se logran articular con los intereses y orientaciones de los proyectos de vida de los estudiantes? ¿Los PSSE se integran a los planes y proyectos institucionales? ¿Son funcionales los PSSE como escenarios pedagógicos y formativos?

A su vez estos hallazgos respondieron a las tres fases de trabajo presentadas en el capítulo 6.5 Procedimiento e instrumentos de recogida de datos. En estas etapas de caracterización, plan de acción e implementación se llevaron a la práctica una serie de instrumentos participativos para indagar sobre las características, fortalezas, debilidades, necesidades, lineamientos, procedimientos, gestión, aspectos por mejorar y dinámicas del servicio social en las instituciones.

En este sentido, es preciso señalar que tanto el diseño metodológico como los instrumentos implementados, las preguntas orientadoras y los datos recogidos son de carácter cualitativo, por lo que la presentación de resultados se orientó bajo los lineamientos de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada, desarrollada por Glaser & Strauss (1967). Esta es una metodología interpretativa que se enfoca especialmente en los fenómenos sociales y tiene un énfasis particular en la naturaleza socialmente construida de la realidad. De acuerdo a Glaser & Strauss (1967), la Grounded Theory se propone partir del examen, análisis y recopilación metódica de los datos empíricos para construir unas teorías holísticas de estos datos que puedan colocarse en comprensión con la literatura académica relacionada al objeto de estudio y sobre todo que sean reconocibles por los propios agentes implicados en la investigación.

A propósito de esta metodología, se trató de construir una teoría basada en los datos recogidos y las interpretaciones de las voces de los actores educativos relacionados con los proyectos de servicio social, explorando la premisa de que estos escenarios permiten la articulación de los aprendizajes de la escuela con la comunidad para alcanzar aprendizajes

auténticos, que de forma consecuente generan conocimiento culturalmente significativo para el desarrollo identitario del individuo y su incidencia en el contexto que lo rodea.

Para explorar esta teoría, los resultados de la investigación se fueron hilando a través de dos perspectivas presentes en la práctica educativa, una explícita y otra implícita, una operativa y otra pedagógica, respectivamente. Una mirada explícita que asumió a los PSSE desde lo operativo, priorizando los requerimientos técnicos para el cumplimiento de la ley. Y, por otro lado, una mirada implícita, que no se enunció de forma directa, sino que de forma silenciosa y causal fue desdibujando el sentido pedagógico y misional de los PSSE. La desarticulación de estas dos líneas de análisis limitó las posibilidades y alcances de los PSSE, además de problematizar y fragmentar los procesos de aprendizaje auténtico que se pudieran promover en los actores educativos. En los resultados, las dos miradas se entrelazaron, superpusieron, cambiaron de emisario, se perdieron y regresaron para argumentar los distintos cuestionamientos de los PSSE, pero su seguimiento fue vital para el posterior análisis teórico.

Estas perspectivas se fueron abordando a partir de la voz formal de las instituciones y otra más cercana a la voz experiencial de los miembros de la comunidad educativa, como docentes líderes, coordinadores, estudiantes y padres de familia. Al tiempo que se fueron explorando las particularidades generales de los PSSE, desde sus características y fortalezas hasta sus dificultades, necesidades y amenazas, para después desglosar abordajes específicos como la articulación de los PSSE con los intereses y proyectos de vida de los estudiantes; su articulación con los planes institucionales; la gestión de convenios externos que vinculen características del contexto; y, finalmente, la reflexión de si los PSSE son funcionales como escenarios pedagógicos y formativos.

### **7.1. Características identificadas en la implementación de los PSSE**

Para comprender el centro práctico de los PSSE, es preciso destacar que su principal característica fue definida por su modalidad de implementación. Las instituciones registraron dos modalidades de implementación de los PSSE: internos y externos. Del 100% de las IEO con las que se trabajó, más del 80% priorizaron las actividades realizadas al interior del plantel educativo con tareas como apoyo docente, apoyo administrativo, embellecimiento de la

institución<sup>27</sup>. Esta concentración en labores internas respondía a diferentes factores como la ausencia de lineamientos que gestionaran convenios con entidades externas, falta de presupuesto de los estudiantes para suplir gastos de transporte y alimentación<sup>28</sup>, estudiantes que trabajan en contrajornada<sup>29</sup> para ayudar económicamente a sus familias, interrogantes sobre la seguridad de los estudiantes al salir de las instalaciones educativas por las cuestiones de violencia social, inquietudes al respecto de la responsabilidad civil de cada institución<sup>30</sup>, y ausencia de gestión para conseguir el seguro de la Administración de Riesgos Laborales (ARL), el cual es un requisito legal que cubre los posibles gastos generados por accidentes y enfermedades de trabajo, en este caso, un seguro laboral para los estudiantes mientras están vinculados por su servicio social a una entidad externa a la institución educativa.

Consecuentemente los PSSE se han centrado al interior de las instituciones. Como se expone en la Figura 9, de las 45 IEO con las que se trabajó, 23 propusieron el apoyo a docentes de primaria como la actividad más recurrente. Igualmente 21 de las 45 instituciones realizaban actividades de apoyo administrativo, a través de la ayuda a la secretaría en actividades de archivo, recepción de documentos y mensajería interna. A menor escala se encontraron actividades relacionadas con lo ambiental en 6 instituciones, embellecimiento de las instalaciones en 6 instituciones, proyectos de formación en 5 IEO y otros proyectos de educación sexual en 5 instituciones.

Aunque las instituciones dejaban abierta la posibilidad de que el estudiante realizara el servicio social en una organización externa, priorizaban aquellas actividades realizadas al interior de las instalaciones educativas. Sirva a modo de ejemplo que la IEO *Luis Fernando*

---

<sup>27</sup> Por embellecimiento a la institución se entiende el apoyo a labores de limpieza, pintura y adecuación de la infraestructura de la escuela.

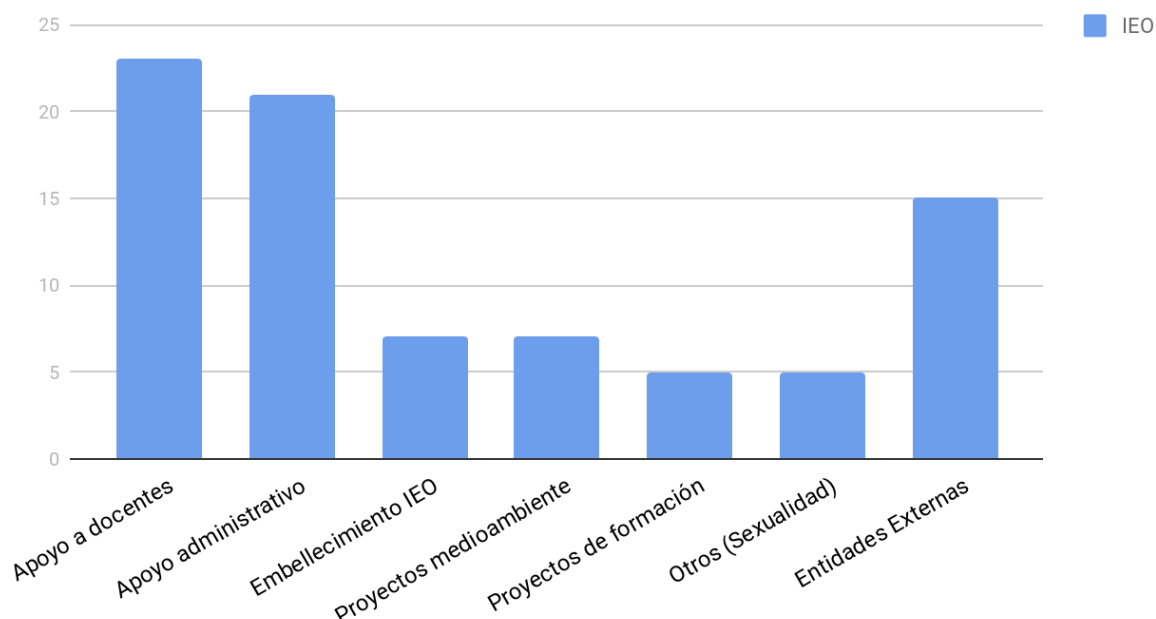
<sup>28</sup> En tanto para realizar un servicio social en una entidad externa los estudiantes requieren dinero para suplir su alimentación y desplazamiento en espacios y horarios diferentes a los de la jornada escolar.

<sup>29</sup> Una jornada es el período diario en el que el establecimiento realiza la enseñanza a su población estudiantil. Se asimila a un turno escolar, de acuerdo con la resolución 166, la jornada puede ser completa, mañana, tarde, nocturna y fin de semana. La contrajornada se entiende entonces por la jornada contraria a la que normalmente el estudiante asiste a clases; en verbigracia, si un estudiante está inscrito en la jornada de la mañana, su contrajornada sería la de la jornada de la tarde.

<sup>30</sup> Las instituciones tienen unas obligaciones legales para proteger la integridad física, emocional y moral de los estudiantes que se hallan matriculados o en condición de asistentes; pero cuando los jóvenes realizan su servicio social en entidades externas, la institución no está en la capacidad de asegurar estas responsabilidades, aun cuando están cumpliendo un requisito institucional.

*Caicedo*<sup>31</sup> estaba implementando como prioridad la modalidad de apoyo o monitorias a través del acompañamiento a los docentes de primaria y el acompañamiento al desarrollo de los Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT) liderados por distintos docentes en áreas de salud, medio ambiente, deporte, etc.

Figura 9. Modalidades de implementación de los PSSE



En la *Eva Riascos Plata* se les daba la opción a los estudiantes de ser apoyo a los docentes en las diferentes sedes que tiene la institución y apoyo en la parte administrativa. En *Maricé Sinisterra* se implementaba el apoyo a los docentes de las distintas sedes, trabajo de ornamentación y embellecimiento de las instalaciones, y además permitían que los estudiantes pudieran adelantar su servicio social por fuera del plantel educativo, pero eran ellos quienes debían realizar la búsqueda de los espacios, ya que la institución no contaba con convenios con entidades externas. En esta línea, el coordinador líder de *Donald Rodrigo Tafur* reflexionaba: “¿Cómo nuestros estudiantes van a prestar un servicio a un sector privado, habiendo tanta necesidad en nuestra institución?”. Este último comentario respalda la percepción identificada de que los PSSE también pueden funcionar como una solución operativa para requerimientos

<sup>31</sup> Durante este capítulo el nombre de todas las instituciones educativas con las que se trabajó, se presentarán en letra cursiva para mayor entendimiento.

prácticos de las instituciones, dando respuesta a necesidades propias del plantel educativo, desde el trabajo sobre sus instalaciones hasta labores administrativas, que de no tener este apoyo estudiantil requerirían contrataciones y gastos extras del presupuesto institucional.

Por otro lado, hay instituciones que sí gestionaban las dos posibilidades para sus estudiantes, tanto a nivel interno como externo. Por ejemplo, *Desepaz* ofrecía la posibilidad de ser apoyo pedagógico de los docentes, integrar la mesa de soporte Tit@<sup>32</sup>, trabajar en el embellecimiento del plantel educativo; y además tenían un convenio vigente con la Policía Nacional. *El Diamante* ofrecía una amplia gama de posibilidades de servicio social en la institución, entre los que estaban el servicio de vigilancia, mantenimiento y cuidado de zonas de jardines; contaminación ambiental; prácticas pedagógicas de refuerzo en las áreas básicas (ciencias naturales, matemáticas, lengua castellana e inglés); auxiliares en secretarías, coordinación, biblioteca escolar, laboratorios de física y química, sala de sistemas, archivadores. Y también tenían una oferta por fuera de la institución a través de Actividades con Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)<sup>33</sup>, Cruz Roja, Biblioteca de la Fundación Carvajal y Policía Nacional. En la institución *Donald Rodrigo Tafur* la modalidad interna ofrecía la posibilidad de participar como Guardianes Escolares<sup>34</sup>, el proyecto Contemos Juntos<sup>35</sup> en sedes de primaria y la asistencia en archivo en coordinación o la biblioteca; además de tener convenios externos con la Biblioteca Pública Municipal Francisco J. Ruíz, la Parroquia Santo Cura de Ars y el Hospital Carlos Carmona Montoya.

Se encontró que la institución de *Pance*, ubicada en zona rural<sup>36</sup>, tenía un convenio con el Parque Nacional Natural Farallones de Cali, donde los estudiantes realizaban actividades como

---

<sup>32</sup> Tit@ fue el Proyecto de "Educación Digital para Todos" liderado por la Alcaldía de Santiago de Cali entre el 2014 y el 2015, el cual tenía el objetivo de fortalecer las Competencias del Siglo XXI en niños, niñas y jóvenes de las Instituciones Educativas Oficiales de Cali a través de una pedagogía mediada con Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Tic). Tit@ dotó 2.050 aulas digitales de 91 Instituciones Educativas y formó a los estudiantes para consolidar unas Mesas de soporte Tit@, donde se realice un mantenimiento de primer nivel, haciendo el debido escalamiento de las dificultades o reportes que se presenten en las aulas digitales.

<sup>33</sup> Los Hogares Comunitarios del ICBF ofrecen atención integral a las niñas y los niños menores de cinco años pertenecientes a familias clasificadas de acuerdo con los criterios definidos por el ICBF.

<sup>34</sup> Espacio de formación para que los estudiantes se conviertan en líderes sociales, velen por el orden, el respeto y la buena convivencia en la institución durante sus horas de descanso, eventos cívicos y actos especiales dentro y fuera del colegio.

<sup>35</sup> Proyecto de refuerzo pedagógico en matemáticas con niños y niñas de primaria.

<sup>36</sup> Pance es el corregimiento rural más extenso del municipio de Cali, y está atravesado por el Río Pance, uno de los principales afluentes del municipio.



promotores en educación ambiental y ciudadanía; también con la biblioteca La Castellana; y en casos especiales, como son las estudiantes en embarazo o estudiantes con movilidad reducida, la institución procuraba asignar labores de servicio social dentro de la institución como organizar la biblioteca y apoyar a las profesoras de primaria y preescolar. Algo muy interesante que sucedía en *Pance* era la posibilidad de cumplir horas de servicio social bajo la modalidad “por servicio” en actividades específicas, como por ejemplo cuando La Casa de la Cultura de Pance realizaba anualmente la campaña de “Amigos por el río Pance”, invitaban a los estudiantes de la institución a participar de la jornada como apoyo logístico y le validaban estas horas como servicio social. También está la institución de *Pichindé*, que tenía un convenio con las Empresas Municipales de Cali (EMCALI), para la capacitación de los estudiantes en temas agroambientales, aunque los docentes líderes mencionaron que este tipo de convenios no tienen muchas veces articulación con los programas ni planes institucionales, sino que responden a gestiones aisladas u oportunas.

En *La Anunciación* se presentaron tres modalidades, a nivel interno incluían actividades de apoyo a los docentes, gestión administrativa, reciclaje y trabajo por el medio ambiente; a nivel externo tenían una alianza estratégica con la Cruz Roja; y por último también registraron la participación de los estudiantes en academias o grupos de distinta índole (social, cultural, ambiental) como servicio social. Estos tres niveles de implementación también estaban presentes en la institución *Evaristo García*, donde se identificaron las actividades internas focalizadas en la institución, las prácticas externas y la validación de gestiones lideradas por los propios estudiantes.

En la IEO *El Hormiguero*, ubicada en un corregimiento<sup>37</sup> rural del sureste de Cali, el servicio social tenía un fuerte enfoque en la temática de medio ambiente dado que buscaba una articulación con la media técnica<sup>38</sup> de carácter ambiental que ofrecía la institución. Por eso

---

<sup>37</sup> En Colombia, un corregimiento es un tipo de subdivisión del área rural de los diferentes municipios del país, el cual incluye un núcleo de población. El artículo 117 de la ley 136 de 1.994 faculta al concejo municipal para que mediante acuerdos establezca esta división, con el propósito de mejorar la prestación de los servicios y asegurar la participación de la ciudadanía en los asuntos públicos de carácter local (DANE, s.f.b).

<sup>38</sup> Según el MEN (s.f.a), la educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para continuar en la educación superior. Está dirigida a la formación calificada en especialidades tales como agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. La oferta de media técnica solo la manejan algunas instituciones, que

incluían tanto el desarrollo de actividades de apoyo a los docentes y trabajo de agricultura, como alianzas enfocadas en este tema con EMCALI, la universidad ICESI y la Policía Cívica Juvenil.

En la institución *Juan Pablo II*, las modalidades de implementación de los PSSE dependían directamente de los docentes líderes de cada uno de los Proyectos Pedagógicos Transversales, pues la IEO articuló ambas gestiones, PPT y PSSE, como una manera de organizar y centralizar la labor social dentro del colegio. Esto no quiere decir que en el pasado no se hayan establecido alianzas, convenios, ni creados proyectos específicos para la labor social; pero dada la nueva directriz de la rectoría se han modificado los procesos de gestión e implementación para focalizar los esfuerzos al interior de las instalaciones. No obstante, esta institución todavía mantiene convenios con organizaciones externas, como el Centro Médico de Meléndez, la Policía de Infancia y Adolescencia, y la Corporación para la Atención Integral de la Niñez (CORPOLATIN).

Aunque las distintas modalidades de implementación implican que las instituciones estén constantemente fortaleciendo la oferta y generando propuestas que aporten a la formación de los estudiantes y a la transformación del contexto, en la mayoría de los centros educativos los PSSE se han limitado a un proceso obligatorio que no aporta a la consolidación institucional, la transformación comunitaria, ni al proyecto de vida de los propios estudiantes.

Si bien los PSSE están amparados por una base legal que los vuelve obligatorios, esta misma connotación de obligatoriedad termina reduciendo su sentido social y pedagógico a un simple prerequisite necesario para finalizar el proceso formativo de la educación media. Es decir, para el cumplimiento de los PSSE se priorizan una serie de condiciones operativas que relegan el propósito educativo, el sentido pedagógico y las posibilidades de aprendizaje auténtico que el servicio social puede alcanzar.

## **7.2. Fortalezas de los PSSE**

La identificación de las características de los PSSE direccionó hacia el reconocimiento de sus fortalezas. En este punto, fue preciso considerar que inicialmente la mayoría de las fortalezas identificadas hacían referencia a la manera como su implementación aporta en la construcción

---

normalmente se enfocan en algunas pocas especialidades, y está dirigida principalmente a estudiantes de grados 9°, 10° y 11°.

del sujeto y no a la manera operativa como los PSSE funcionan al interior de las instituciones. Sin embargo, al profundizar sobre el reconocimiento de las fortalezas y los logros a través de las distintas fases de trabajo práctico, los actores educativos se empezaron a centrar solo en los alcances operativos y normativos que aportaban al cumplimiento del marco legal del servicio social. En cualquier caso, sí bien hay un reconocimiento holístico a las posibilidades de aprendizaje que ofrecen los PSSE, en la práctica la consecución de logros operativos ocupa el principal interés.

En un acercamiento preliminar a las voces de los actores educativos, se identificó una relación directa del servicio social con la adquisición de habilidades para la vida y competencias básicas aprendidas en el aula. Entre competencias y habilidades, las fortalezas identificadas se agruparon en tres grandes grupos:

- Competencias básicas, a partir del desarrollo personal, abordando el autoconocimiento, toma de decisiones, pensamiento creativo, disciplina, paciencia, organización, puntualidad.
- Relaciones interpersonales, a través de la colaboración, tolerancia, convivencia, trabajo en equipo, comunicación, reconocimiento del otro, empatía o “ponerse en los zapatos del otro”.
- Creación de comunidad, con la creación de sentido de pertenencia, fortalecimiento de identidad institucional, integración con la comunidad, don de servicio.

También se identificaron fortalezas relacionadas con alternativas de capacitación especializada, como en las instituciones *El Hormiguero*, *José Holguín Garcés*, *Pance* y *Pichindé*, que tenían un importante enfoque ambiental. Incluso en *El Hormiguero*, los estudiantes se gradúan como técnicos ambientales, teniendo la posibilidad de seguir estudios tecnológicos<sup>39</sup> en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)<sup>40</sup> y de ahí continuar en la

---

<sup>39</sup> En Colombia la educación superior se imparte en dos niveles: pregrado y posgrado. El nivel de pregrado tiene, a su vez, tres niveles de formación: nivel técnico profesional (relativo a programas técnicos profesionales); nivel tecnológico (relativo a programas tecnológicos); nivel profesional (relativo a programas profesionales universitarios). Y la educación de posgrado comprende los niveles de: especializaciones (relativas a programas de especialización técnica profesional, especialización tecnológica y especializaciones profesionales), maestrías y doctorados.

<sup>40</sup> El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) es un establecimiento público de orden nacional, con personería jurídica, patrimonio propio e independiente, y autonomía administrativa; adscrito al Ministerio del Trabajo de

universidad para ser profesionales en medio ambiental. En *Pance*, además del fortalecimiento de la media técnica en Agro Ecoturismo, el convenio con el Parque Nacional Natural Farallones también permitía a los estudiantes conectarse con las competencias y habilidades para la vida, en la medida que aprenden en la práctica como promotores y cuidadores del medio ambiente. Además, los estudiantes tienen contacto con turistas que llegan de diferentes partes del mundo, cuestión que los motiva a aprender un segundo idioma, conocer lugares por fuera de su territorio, reconocer al otro y ampliar las posibilidades de su proyecto de vida.

Sin embargo, en el transcurso de las distintas fases de trabajo, las fortalezas empezaron a transitar desde el sentido pedagógico hacia lo operativo. Como resultado, se encontró por ejemplo que algunos docentes identificaron como una fortaleza general la implementación interna de los PSSE para suplir las necesidades que la institución tiene, argumentando que es un regalo que los estudiantes pueden dar al colegio a través del servicio social. Esto se evidencia en la institución *José Holguín Garcés*, que percibía el servicio social como la recuperación de la “fuerza de trabajo”, donde los estudiantes podían aportar a la institución educativa a través de las jornadas de reparación de pupitres, jornadas de limpieza de áreas comunes y colaboración en la entrega del desayuno escolar<sup>41</sup>.

Algunas instituciones como *Francisco José Lloreda*, *Isaías Gamboa* y *Luis Fernando Caicedo*, concordaron como fortaleza el cumplimiento responsable de los requisitos legales del servicio social obligatorio. En *Desepaz* se resaltó que los estudiantes reconocían con claridad los conductos regulares para poder implementar los PSSE y los docentes a quienes se debían direccionar. En *Siete de Agosto* también se reconocieron como fortalezas el orden y control de las horas requeridas, la integración de nuevos docentes que apoyaban la gestión institucional y el reconocimiento de los estudiantes que apoyaban a los docentes como sujetos responsables y propositivos en su labor. Y en *Eva Riascos Plata* se gestionaban refrigerios<sup>42</sup> y en ocasiones materiales para los estudiantes que realizaban su servicio social dentro de la institución.

---

Colombia. Ofrece formación gratuita a millones de colombianos que se benefician con programas técnicos, tecnológicos y complementarios enfocados en el desarrollo económico, tecnológico y social del país.

<sup>41</sup> El desayuno escolar hace parte del Programa de Alimentación Escolar (PAE) del Ministerio de Educación Nacional, una de las estrategias diseñadas para fortalecer la política de permanencia escolar, a través de la cual se facilita el acceso de la población del sistema educativo público un complemento alimentario.

<sup>42</sup> Los refrigerios son pequeñas cantidades de comida que se toman entre horas; en el caso de la escuela, refieren a la comida durante los descansos de las horas académicas. En relación a la importancia de las comidas

De esta manera, los actores educativos concordaron en el reconocimiento de una serie de logros durante las distintas fases de trabajo que se enfocaron principalmente en el fortalecimiento de los procesos operativos y normativos de los PSSE. De ellos se destacan los siguientes:

- Designación formal de los docentes líderes encargados de los PSSE y pactos en el cronograma de trabajo, como en *Pance y Evaristo García*.
- Articulación del servicio social con la modalidad institucional. Por ejemplo, en *La Leonera* se trabajó de forma articulada con el Proyecto Pedagógico Transversal enfocado en el medio ambiente. Se establecieron posibles líneas de trabajo, desde el reciclaje, trabajo de manualidades con material reutilizable con las familias y la comunidad.
- En instituciones como *Los Andes*, se logró la incorporación de los PSSE al Manual de Convivencia<sup>43</sup>.
- Se reconocieron posibles organizaciones comunitarias, públicas y privadas con las cuales se podrían pactar alianzas interinstitucionales para la realización de los PSSE, ampliando la oferta de formación y generando nuevos lazos con los proyectos de vida de los estudiantes.
- Vinculación del comité articulador con iniciativas institucionales propias. Fue el caso de *Los Andes*, donde por la ubicación en zona rural y las grandes distancias entre los posibles integrantes del comité, se decidió vincular el comité articulador con el comité gestor, que era una iniciativa que ya estaba constituida y fortalecería los objetivos trazados.
- Articulación y acompañamiento a entidades comunitarias para fortalecer las dinámicas del entorno, como en la institución *Humberto Jordán Mazuera*, donde se propuso el trabajo

---

en la escuela, el Ministerio de Educación Nacional creó el Programa de Alimentación Escolar (PAE) como una de las estrategias diseñadas para fortalecer la política de permanencia escolar, a través de la cual se facilita el acceso de la población objetivo a un complemento alimentario, sumando esfuerzos en la atención integral de los beneficiarios del sistema educativo público. Algunos de los refrigerios escolares gestionados para los estudiantes que prestaban el servicio social en la escuela hacían parte del PAE, sin embargo, este programa tiene deficiencias de cobertura y muchas veces no alcanza a dar respuesta al número de estudiantes inscritos por institución, por lo que muchas veces los refrigerios para los PSSE tenían que gestionarse por otros recursos.

<sup>43</sup> El manual de convivencia se entiende como una herramienta para fortalecer los procesos pedagógicos y su revisión se convierte en una oportunidad para responder a los retos de la formación para el ejercicio de la ciudadanía. Además, sirve para hacer partícipes directos a las personas que conforman la comunidad educativa en procesos que faciliten la convivencia escolar, como la revisión y establecimiento de acuerdos, y la toma de decisiones (MEN, 2014, p. 24).

articulado con la Junta Administrativa Local (JAL)<sup>44</sup> y el Centro Cultural de la Comuna 12. Y en *La Anunciación*, donde ya se habían adelantado procesos con la Junta de Acción Comunal (JAC)<sup>45</sup> para el embellecimiento de los espacios externos del centro educativo.

- Construcción de propuestas de formación, donde las 80 horas obligatorias del servicio social incluyan unas jornadas de capacitación inicial con el fin de sensibilizar a los estudiantes, retomar las competencias básicas y habilidades para la vida en función de sus proyectos de vida y adelantar estrategias de acompañamiento *in situ* de acuerdo al servicio social seleccionado.
- Consolidación de mesas de trabajo con distintos actores educativos para construir propuestas institucionales de forma articulada entre las sedes. Por ejemplo, en *Multipropósito* se propuso hacer una articulación con sus cinco sedes: *Santa Luisa, Panamá, Rubio, Rosales* y *Multipropósito* sede principal.

Como se enunció y se expuso, los actores educativos centraron inicialmente las fortalezas de los PSSE en sus posibilidades pedagógicas al articularse con la adquisición de competencias básicas y habilidades para la vida; pero después de la implementación de los instrumentos de trabajo, la voz de los actores fue migrando hacia el reconocimiento de logros meramente operativos que solucionaban cuestiones prácticas.

### **7.3. Dificultades, necesidades y alarmas para la implementación de los PSSE**

A pesar de las características, fortalezas y logros identificados, sumado a un marco legal sólido que asegura la implementación del servicio social, la mirada institucional y las voces de los actores educativos coincidieron de forma reiterada en distintas dificultades a las que se enfrentan los PSSE. Dicho de otro modo, la ley da teóricamente todos los instrumentos necesarios para alcanzar unos objetivos operativos, priorizando lineamientos de cumplimiento, organización, control, resultados numéricos; pero en la práctica se queda corta frente a las

---

<sup>44</sup> Las JAL hacen parte de la estructura de gobierno sobre el orden territorial del Estado colombiano, administrando localidades, comunas y corregimientos. Son de elección popular y se les puede considerar como un “puente” entre la comunidad, el Alcalde y el Concejo para solucionar los problemas globales de toda una comuna o corregimiento

<sup>45</sup> La JAC es una organización cívica, social y comunitaria de gestión social, sin ánimo de lucro, con personería jurídica y patrimonio propio, integrada voluntariamente por los residentes de un barrio, quienes buscan unirse con fundamento en la democracia participativa.

posibilidades y retos pedagógicos. Este panorama permitió entrever una perspectiva operativa que no logra articularse con la realidad del contexto y los intereses de los actores educativos, que se reduce a la obligatoriedad, se desarticula de los procesos institucionales y no permite que los PSSE funcionen con toda la capacidad que pueden alcanzar. En consecuencia, la mirada pedagógica pasa a un segundo plano, el servicio social no logra convertirse en un espacio de formación y articulación entre el contexto y la escuela, y, en últimas, se genera la desmotivación de los estudiantes frente a este escenario.

Entre los hallazgos se identificaron debilidades, necesidades y alarmas principalmente de carácter operativo, las cuales fueron percibidas tan incapacitantes, exigentes y obligatorias de solucionarse para el cumplimiento de la ley, que incluso dejaban por fuera del debate el sentido pedagógico del servicio social. Aunque hay una mirada que distanciaba lo operativo de lo pedagógico, se establecieron algunos ejes transversales que estaban latentes en varias de las instituciones y lograron vincular ambas perspectivas. Verbigracia, se identificaron:

- Débiles procesos de gestión institucional que generan una desarticulación entre la realidad de su entorno y de sus estudiantes.
- No se da respuesta a las demandas del contexto o se prefieren distanciar del contexto por las problemáticas sociales que lo permean.
- Falta de formalización de los convenios con otras entidades, que afecta su gestión y continuidad.
- No se logra el desarrollo del centro educativo como un escenario práctico para el fortalecimiento de competencias básicas, habilidades para la vida y aprendizajes auténticos.
- No se abren nuevos espacios de aprendizaje para los estudiantes.
- No se vinculan a los estudiantes ni a la comunidad en diseños participativos de procesos de aprendizaje.
- Falta de claridad institucional frente a las cuestiones legales del servicio social, tanto dentro de la misma institución como en sus procesos de comunicación hacia los estudiantes y hacia el contexto.
- Percepción general según la cual la institución no da importancia a la implementación de los PSSE.

### 7.3.1. Dificultades y amenazas

De forma más específica, en el discurso institucional y las voces de los actores educativos, se trajeron a discusión una serie de dificultades y amenazas que debían ser abordadas como un primer paso para conseguir una adecuada implementación y proyección del servicio social. Por lo que se propuso como categorías de abordaje: i. procesos de gestión institucional; ii. requisitos y recursos de implementación; iv. convenios institucionales; v. comunicación, sensibilización y rutas de cualificación; y vi. relación con la comunidad.

En cuanto los procesos de gestión institucional, a nivel operativo se encontró que en muchas instituciones no había un responsable empoderado de los PSSE. En *Siete de Agosto* se identificó que al no tener una persona responsable no había un control del seguimiento de las horas, por lo que muchos estudiantes eran intermitentes con su cumplimiento; otros, faltando pocas semanas para graduarse, no habían cumplido sus horas reglamentarias; y otros más terminaban perdiendo clases por responder a los horarios del servicio social.

Por su parte, en la *Donald Rodrigo Tafur* no había continuidad de los procesos institucionales en ambas jornadas, el docente líder de la jornada de la mañana expresó que no se había logrado una continuidad de los convenios ni se había asignado a un docente que se responsabilizara de la implementación en el servicio social de la tarde. Además de exponer el gran número de estudiantes disponibles para realizar la labor social frente al limitado número de convenios y cupos para ofertar.

En algunas otras instituciones, como *Juan Pablo II*, se propuso vincular a los PSSE con otras iniciativas de desarrollo institucional, como los Proyectos Pedagógicos Transversales. Sin embargo, esta articulación ha traído como consecuencia que el servicio social no cuenta realmente con ningún lugar propio ni autónomo dentro de la institución, sino que son el resultado del accionar de otros proyectos. Además, que en ocasiones se ven limitados por esas otras iniciativas que no siempre se ejecutan o no terminan tal cual se propuso a principio de año, lo cual genera incertidumbre en el estudiante que ingresó al proyecto, en relación con las actividades a realizar y al cumplimiento de las horas requeridas.

En los procesos de gestión institucional también se identificó como necesidad la formalización de los PSSE, dado que muchas instituciones requieren crear rutas de



implementación, estrategias de seguimiento y articulación a programas y planes institucionales que aseguren el cumplimiento efectivo de estos escenarios. Por ejemplo, en *El Hormiguero* y *La Anunciación* se precisó como necesario formalizar los proyectos de servicio social por escrito, creando una ruta de implementación para que los estudiantes de grado 10° y 11° inicien el desarrollo del proyecto elegido contando con todas las garantías posibles.

Como dificultades de requisitos y recursos de implementación, se encontró que muchas instituciones no tenían claro el proceso de pólizas de seguro, el tema de responsabilidad civil que tiene la institución con sus estudiantes ni la gestión de la ARL para la realización de prácticas en entidades externas. En la institución rural de *Navarro*, la docente líder manifestó que los estudiantes no cuentan con la ARL ni con los recursos para trasladarse a los lugares por fuera del corregimiento; por lo tanto, pidieron tener en claros estos aspectos para poder apoyar la implementación del servicio social. En esta misma línea, *Montebello* presentó interrogantes sobre el tema de la responsabilidad civil y la necesidad de un seguro para aquellos estudiantes que realicen prácticas externas, teniendo en cuenta el Código de Infancia y Adolescencia<sup>46</sup>.

También se reconoció una falta de espacios y recursos para la realización del servicio social, en tanto hay restricción de lugares, tiempos, recursos y oferta disponible. En este mismo sentido, no hay implementos ni escenarios adecuados para la realización de los PSSE al interior de los planteles educativos. En la mayoría de las instituciones se percibe una ausencia de presupuesto y gestión económica para apoyar a los estudiantes en su labor, quienes en algunos casos prefieren dedicarse a trabajar para tener un ingreso familiar extra que cumplir las horas de labor social, dado que no tienen la capacidad para cubrir los gastos que conlleva el servicio social en contrajornada o en otras entidades. Frente a este hecho, la docente líder Carmen Martínez de la institución de *Navarro*, expresó que “*cuando se realiza la labor en la sede principal, los estudiantes de la zona rural llegan en el transporte de los estudiantes de la mañana y no es posible que regresen hasta sus hogares para tomar el almuerzo. Es importante contar con alimentación para los estudiantes que participan en contrajornada*”.

---

<sup>46</sup> Expedido por la Ley 1098 de 2006, según su Artículo 2, tiene por objeto establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado.

Con relación a la gestión de recursos, la docente líder de *El Diamante* expresó que uno de los PSSE que generan mayor atracción a los estudiantes es el convenio con la Cruz Roja, pero lastimosamente son pocos los estudiantes que tenían acceso a esta opción porque requería desplazarse hasta el centro de la ciudad donde quedan las instalaciones y muchas familias no tienen la capacidad económica para asumirlo. En consecuencia, muchos de los estudiantes terminan realizando su servicio social al interior del plantel, pero sin sentir un interés real ni conexión con su proyecto de vida, “*nosotros como IEO Diamante hacemos una capacitación a los estudiantes, pero a muchos de ellos no les interesa lo que ofrecemos en ensamble de computadores y electrónica, que está conectado con la formación técnica del colegio*”, expresó la docente líder del servicio social Nelly Murillo.

De manera similar en *Pance*, el servicio social se confunde continuamente con la práctica de énfasis, las dos son actividades obligatorias, pero los estudiantes prefieren hacer aquella que les genere algún tipo de ingreso económico o al menos que le garantice el almuerzo o transporte. De forma consecuente, muchos estudiantes terminan cumpliendo primero la práctica de énfasis o trabajando de manera informal en los mismos establecimientos comerciales o recreativos del sector, y dedicando muy poco tiempo e interés a la labor del servicio social.

Por otro lado, los actores educativos identificaron como necesidad priorizar el acompañamiento individual y cercano al proceso formativo de los estudiantes, fortaleciendo el vínculo del servicio social con las expectativas, intereses y proyectos de vida de los jóvenes, involucrar y empoderar a la comunidad, la familia y en especial a los padres de familia como actores líderes de los PSSE, además de crear estrategias de diálogo y trabajo efectivo para acompañar a los estudiantes.

En cuanto las dificultades de los convenios institucionales, se determinó una falta de formalización de los convenios con entidades externas, priorización casi absoluta del servicio social a nivel interno y débil articulación con las dinámicas propias de los PSSE. Esto se tradujo en una oferta limitada, donde los estudiantes muchas veces tienen que elegir actividades que no les gustan o no les interesan. En la *Isaías Gamboa*, se registró que todas las actividades se centralizan dentro de la institución, sin ofrecer ningún tipo de articulación con organizaciones externas que permitan ampliar la oferta de programas y actividades de acuerdo a los intereses de los estudiantes para fortalecer sus imaginarios y proyecto de vida. Justamente estudiantes de

grado 10° y 11° de esta institución manifestaron que *“no podemos prestar el servicio fuera de la institución y nos toca hacer lo que no nos gusta”, “no hay espacio en la institución para hacer el servicio social”, “hay una falta de articulación con los programas institucionales y de la comuna”,* los PSSE *“no nos generan aprendizajes reales”*. La limitación de las ofertas por falta de convenios con otras entidades también estaba latente en *Desepaz*, quienes además de concentrar sus actividades en la institución no tenían espacios adecuados dentro del centro educativo para la ejecución del servicio social dado que sus instalaciones reducidas no contaban con zonas verdes ni canchas deportivas.

Igualmente, en *José Holguín Garcés*, los actores educativos identificaron que los PSSE se han concentrado en la institución. Muchos estudiantes han manifestado interés en prestar servicios con fundaciones y organizaciones barriales, pero han tenido acceso a una oferta limitada. Por ejemplo, una estudiante de grado 11°, de la jornada de la mañana, expresó que *“quisiera hacerlo en una fundación donde ayudan a gente que consume drogas. Ayudar a esa gente que lo necesita, recibir charlas sobre cómo prevenir el consumo... o también hacerlo en una Fundación que ayude a la gente de la calle, llevarles comida y ropa de segunda, esa gente no tiene nada. Pero uno ni se entera dónde puede uno ayudar en eso, todo es aquí adentro del colegio”*. En esa misma institución, los estudiantes no estaban de acuerdo con realizar su servicio social apoyando en la entrega de desayunos escolares, manifestando estar *indignados* porque tuvieron que ayudar a servir el desayuno escolar como única opción diferente si no querían apoyar a los docentes de preescolar y primero. Como lo expresó otro estudiante de grado once, jornada de la tarde, *“a mí nunca me dijeron que había torneos de fútbol, de saber yo espero a que dejen hacerlo ahí, repartir desayunos es aburridor, eso no debería ser labor social, uno debería hacer algo más divertido, que uno se sienta bien y no que lo manden, ya es suficiente que le den órdenes en el salón para salir de ahí y que te sigan diciendo qué hacer”*.

Hasta el momento, los procesos de gestión institucional, los requisitos y recursos de implementación, y los convenios institucionales se centraron en dificultades operativas que limitaron los alcances del servicio social, se posicionaron como prioritarias para el cumplimiento adecuado de la ley y concentraron gran parte de la energía institucional. Sin embargo, estas dificultades operativas impactaron de forma consecuente en cuestiones pedagógicas, que fueron relegadas y llevadas a un segundo plano. Frente a la limitada oferta de

PSSE que no han logrado articularse con los diferentes intereses y proyectos de vida de los estudiantes, la falta de recursos y espacios de implementación que limitan las posibilidades de intervención, los débiles procesos de seguimiento que generan un desconocimiento sobre el cumplimiento de las horas de práctica, se encontró como respuesta traumatismos, afanes, frustraciones y decepciones que generaron la desmotivación de los estudiantes frente a la labor social.

En consecuencia, la percepción de los estudiantes sobre los PSSE termina perjudicada, los juzgan como un proceso obligatorio y una pérdida de tiempo, desconociendo su sentido pedagógico real, las oportunidades que brindan con relación a sus aprendizajes, aportes a la comunidad y proyecto de vida. Frente a este panorama, se logró identificar como dificultades pedagógicas la falta de procesos de comunicación, sensibilización y ruta de cualificación del servicio social.

Por ejemplo, en algunas instituciones no había propuestas organizadas para presentar los PSSE a los estudiantes, no se tenían registrados los criterios, objetivos y metas a los que responde este proceso educativo, y no había mesas de diálogo para manifestar inquietudes, propuestas o inconformidades. En *Evaristo García* se identificó como debilidad que no había espacios de diálogo donde los actores educativos pudieran conocer y preguntar sobre las diferentes dinámicas, posibilidades y aprendizajes que pudieran surgir antes, durante y después de la ejecución de las actividades del servicio social.

Esta misma dificultad la expresaron los estudiantes de *El Hormiguero*, argumentando que no había espacios para dialogar sobre cómo pagar las horas de labor social. Y en *Multipropósito* estudiantes de grado 10° y 11° expusieron que “*no hay mesa de diálogo donde podamos discutir sobre la labor social y lo que se debe hacer*”, “*hay una falta de conocimiento, información y aprendizaje*”, “*no hay herramientas adecuadas para elaborar el servicio social*”, “*las actividades que ofrece el colegio pocas veces ayudan a algunos estudiantes*”. Justamente el docente líder de esta institución identificó que “*no se tienen propuestas organizadas para*

*presentarle a los estudiantes con criterios, perfiles, objetivo y metas. Se lo presentan de manera informal”, “tampoco están dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI)”<sup>47</sup>.*

La falta de espacios de diálogo y organización de lineamientos también se presentó en otras instituciones como *La Anunciación*, expresando que no hay una *columna vertebral* del servicio social, con un principio, desarrollo, un fin, y directrices claras; no hay un responsable directo y no se había organizado las dinámicas de seguimiento a los estudiantes. *El Hormiguero* y *La Anunciación* resaltaron también la pertinencia de crear una estrategia de comunicación entre docente-estudiante y estudiante-docente donde expresaran las inquietudes y las dudas, y mecanismos de seguimiento a cada estudiante para que pudieran contar lo que están realizando, qué se debe mejorar y los logros alcanzados. En este mismo sentido, en *Luis Fernando Caicedo* se habló sobre las falencias en la evaluación y retroalimentación del servicio social; en *Pichindé* los actores educativos expresaron que no había un conocimiento claro sobre lo que es el servicio social; y en *Multipropósito* y *Evaristo García* se identificaron falencias en la evaluación y retroalimentación de los PSSE ya desarrollados, y en la inexistencia de procesos de acompañamiento individual al estudiante.

De acuerdo a la psicóloga y orientadora de *Pance*, incluso se habían presentado casos de autolesiones en estudiantes desde grado octavo hasta once y eran los mismos estudiantes quienes manifestaban el interés en implementar Centros de Escucha, con el objetivo de apoyar y ayudar a resolver los conflictos a través de actividades y reflexiones; al mismo tiempo, estas actividades se podrían conectar con el proyecto de vida de los jóvenes que se sintieran atraídos por las carreras profesionales de psicología y trabajo social. Justamente una estudiante de grado 11° mencionó que “*el proyecto social que se relaciona con mi proyecto de vida sería: escuchar, estar atenta a las actitudes de las personas, guiar a las personas que necesitan ayuda, ya que quiero estudiar psicología y eso me va ayudar*”.

En cuanto a las rutas de cualificación, se identificó una ausencia de núcleos temáticos, distanciamiento frente a los intereses de los estudiantes, inexistencia de estudios de perfiles de vida e incapacidad de garantizar la vinculación con el proyecto de vida de los estudiantes. Lo

---

<sup>47</sup> Según el MEN (s.f.b), el PEI es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión.

cual, sumado a la pérdida del sentido y desmotivación frente a los PSSE, limitó nuevamente a la visión del servicio social como un requisito obligatorio y con alcance restringido. Estudiantes de *Donald Rodrigo Tafur* expresaron frente a este panorama “*pues para nosotras eso es una pérdida de tiempo que hacemos solo para podernos graduar, ya que es obligación*”, los PSSE son “*para graduarnos y dar el siguiente paso en mi vida*” y “*lo que uno aspira con el servicio social es aprender por medio de aquella ayuda que se brinda y que esas horas no sean una pérdida de tiempo total*”.

La necesidad de priorizar el acompañamiento a los estudiantes quedó en evidencia en la institución *José Holguín Garcés*, donde los actores educativos expresaron que se debía prestar total atención al acompañamiento de los jóvenes en la formulación de su proyecto de vida, pues muchos estudiantes se sentían “perdidos” y aún no tenían claro qué hacer luego de graduarse. De forma simultánea se debería trabajar en el sentido del servicio social y su relación con las expectativas de los estudiantes para no generar frustración ni apatía; sino que, al contrario, lograran visualizar este escenario como un elemento motivador para ayudar a la comunidad. En este proceso formativo los estudiantes también encontraron como obstáculo la precarización laboral e insolvencia económica de sus familias, por lo que muchos estudiantes manifestaron no tener dinero para realizar actividades externas y trazaron como prioridad tener un trabajo, realizar ventas informales o cualquier actividad que generara una remuneración económica para ayudar a sus familias, limitando consecuentemente su proyecto de vida a soluciones a corto plazo.

Por último, en la relación con el contexto, se identificó un distanciamiento y falta de articulación con actores externos a la institución, como líderes sociales, integrantes de entidades cercanas, familiares o representantes legales de los estudiantes. Los contextos aledaños de muchas instituciones tenían ciertas características socioeconómicas y culturales que incidieron en la oferta posible de servicio social; pero al no lograr una articulación efectiva entre esta oferta y los intereses de los estudiantes, no se crearon redes de apoyo, seguimiento, comunicación ni trabajo al servicio de la comunidad.

Esta falta de articulación con entidades externas limitó las posibilidades de convenios, generó desconocimiento de los posibles escenarios que se podrían ofrecer a los estudiantes, aisló a la institución de la realidad que la rodea y limitó las posibilidades de transformación sobre las que

se podría trabajar. Por ejemplo, en *La Anunciación* se consideró importante involucrar a la comunidad estableciendo diálogos con la JAC del sector y evaluando la posibilidad que los estudiantes participaran de acciones comunitarias concretas que se vinieran desarrollando o que ellos sean quienes propusieran algunas acciones en pro de la comunidad. Con esta alianza se buscaba que los estudiantes reconocieran que el lugar donde viven tiene situaciones sociales que pueden ser transformados para que se mejore la convivencia entre vecinos, amigos y barrios.

Por otra parte, la falta de acompañamiento, comunicación, empoderamiento y apoyo por parte de las familias se tradujo en demoras con los permisos, validación y dificultades para el apoyo económico al momento que los estudiantes debían realizar su servicio social. Para instituciones educativas como *Juan Pablo II*, fue vital involucrar a las familias en la lucha contra el desinterés de los estudiantes pues, aunque los maestros motivaban al joven a seguir estudiando y a construir su futuro con base en el conocimiento sobre habilidades y competencias propias, al llegar a casa era recibido por padres o familiares que dejaban caer sobre el joven todo el peso de la responsabilidad económica, lo que lo incidía sobre sus propios sueños y anhelos.

### **7.3.2. Alarmas**

Las dificultades y necesidades reconocidas se sumaron a una serie de alarmas que nuevamente priorizaron una mirada operativa. Es preciso resaltar que las alarmas se centraron en las categorías anteriormente propuestas: procesos de gestión institucional, recursos y requisitos de implementación, y convenios institucionales. A su vez que volvieron a dejar en un segundo plano posibles alarmas de carácter pedagógico que también requerían ser abordadas para trabajar en la adecuada implementación y transformación de los PSSE como escenario de aprendizaje auténtico. Algunas de las alarmas presentadas a continuación fueron identificadas desde las jornadas de caracterización y otras fueron resultado del acercamiento y profundización a través de la fase de construcción del plan de acción y la fase de implementación.

En términos de procesos de gestión institucional, nuevamente se encontraron diferencias pronunciadas y alarmas de articulación en la implementación y gestión de los PSSE entre las distintas jornadas escolares de las instituciones. Fue el caso de *Eustaquio Palacios*, donde se debía trabajar sobre el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de cada jornada para

construir una propuesta de fortalecimiento institucional que vinculara de forma integral a toda la comunidad educativa y que respondiera a las distintas particularidades de cada jornada.

Otras instituciones identificaron como alarma un distanciamiento del horizonte institucional al no registrar objetivos, metas, oportunidades de mejora, indicadores, acciones, tareas ni responsables del servicio social en los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI). Fue el caso de instituciones rurales y urbanas como *Alfonso López*, *Villacarmelo* y *El Hormiguero*. Esta alarma se sumó al hecho de que había una ausencia de priorización en acciones de gestión y mejoramiento a nivel institucional, como se reportó en *El Diamante*.

También se registraron cambios y falta de claridad sobre los docentes líderes encargados de los PSSE, como fue el caso de *Carlos Holguín Mallarino*. Una débil articulación entre el cuerpo docente, que no permitía el trabajo en equipo para la consecución de proyectos en la institución, como en *Vicente Borrero Costa* y *Ciudad Córdoba*. Además de dificultades para el trabajo colectivo, en un mismo espacio y tiempo, de los docentes líderes con los profesionales de acompañamiento del proyecto MCEE. En algunas instituciones los docentes manifestaron incluso preferir trabajar de forma individual con el profesional de acompañamiento para no afectar su cronograma personal, tal como ocurrió en *Evaristo García*, *Donald Rodrigo Tafur* y *Carlos Holmes Trujillo*. Estas alarmas se trasladaron también al trabajo individual con los docentes, quienes tenían muchas responsabilidades al tiempo y continuamente interrumpían la realización de las actividades, como sucedió en repetidas ocasiones con la coordinadora líder de *El Diamante*.

En cuanto requisitos y recursos, se identificó como una alarma la falta de gestión de recursos y la poca claridad respecto a la ARL para las actividades al exterior del centro educativo. Además, las instituciones rurales reportaron como alarma las distancias que debían recorrer los estudiantes para llegar hasta las entidades externas donde realizaban su labor social, lo que sumado a la falta de recursos para transporte y alimentación podía afectar la implementación de los PSSE; fue el caso de *Pance*, *Los Andes*, *Hormiguero* y *Felidia*.



Igualmente se identificó como alarma que algunas instituciones que estaban implementando la jornada única<sup>48</sup> hasta las 3.00 p.m. habían visto reducido el tiempo con el que contaban los estudiantes para realizar su servicio social en entidades externas. Fue el caso de la *Carlos Holmes Trujillo*, donde se estaba tratando de acordar el día sábado para el cumplimiento de los PSSE externos y que, de realizarse dentro de la institución, fuera en tiempos libres o jornadas extras que no afectaran los horarios de estudio; y de la *Cristóbal Colón*, aunque en esta última sólo los grados de 10° y 11° están en jornada única, por lo que se estaba focalizando el servicio social en grado 9°.

En términos de convenios institucionales, se detectó que algunos convenios con entidades externas no estaban funcionando correctamente, no había un proceso de evaluación y sistematización que permitiera un correcto seguimiento de la efectividad, logros y vinculación con el proyecto de vida de los estudiantes durante la realización del servicio social. A su vez, una alarma identificada desde la caracterización fue la oferta limitada de PSSE en las instituciones, que no respondía de forma significativa a los intereses del proyecto de vida de los estudiantes ni al fortalecimiento de sus competencias y habilidades para la vida.

Finalmente, las dificultades, necesidades y alarmas para la implementación de los PSSE ocuparon el mayor interés de los actores educativos y cuestionamientos institucionales, incluso llegando a limitar su visión sobre las posibilidades, fortalezas y apuestas que podían ofrecer los PSSE, relegando de forma consecuente al servicio social a un requerimiento obligatorio con impedimentos operativos, que muchas veces no da lugar a proyecciones pedagógicas.

#### **7.4. PSSE exitosos**

---

<sup>48</sup> De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (1998), el sistema educativo público de Colombia se ha dividido en dos jornadas escolares desde los años sesenta, uno en la mañana y otro en la tarde, argumentando una mayor cobertura, dando mayor uso a la infraestructura física, incrementando la oferta educativa, reduciendo los costos de oportunidad de los jóvenes de asistir a la escuela, ya que les permite trabajar, y reduciendo la cantidad de niños por salón (Bonilla, 2011). Sin embargo, diversos estudios han demostrado que las medias jornadas ofrecen un servicio de menor calidad, por lo que el gobierno ha apuntado hacia la implementación de una Jornada Única. Es así que el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2014-2018: “Todos por un Nuevo País” priorizó el plan de implementación gradual de la Jornada Única, una estrategia de mejoramiento basada en la gestión del tiempo escolar que busca que los estudiantes permanezcan más tiempo en el establecimiento educativo, y que ha utilizado el lema “Más tiempo en la escuela y menos en la calle”.

Una vez analizadas las fortalezas y debilidades de los PSSE, fue preciso reconocer cómo estas características operativas y pedagógicas se traducían en la práctica educativa. Sobre todo, cómo los actores educativos percibían estos escenarios desde la experiencia y en el marco de sus requerimientos, procesos, convenios y, en mayor medida, en sus posibilidades de transformación de los estudiantes, su contexto y de la propia institución.

Bajo este panorama, se exploró la categoría de PSSE exitosos, entendidos como aquellos escenarios de servicio social que logran articular de forma efectiva cuestiones operativas que dan respuesta a los requerimientos de ley; y cuestiones pedagógicas que promueven un aporte a la comunidad y al proceso formativo de los estudiantes. Es decir, aquellos PSSE que tienen claro qué van a hacer y cuál es su sentido; o, en otras palabras, el hacer y el aprender. Un servicio social exitoso es aquel que genera un proceso integral que promueve aprendizajes auténticos, fortalece el proyecto de vida de los estudiantes y logra incidir sobre su formación identitaria, a la vez que da respuesta a los requerimientos prácticos necesarios para un cumplimiento adecuado.

Por otro lado, también se plantearon PSSE mitad exitosos, entendidos como aquellos que resuelven algunas de las dos líneas de análisis; es decir, logran resolver de forma efectiva lo operativo, pero carecen de procesos pedagógicos, o tienen buenos planteamientos pedagógicos, pero no tienen una ruta cualificada que permita ejecutarlos. Por último, se propusieron PSSE no exitosos, que son aquellos que no lograron dar una respuesta adecuada a ninguna de las dos líneas de abordaje, ni a nivel operativo ni pedagógico. Es decir que no lograron una adecuada implementación de estos escenarios educativos ni muchos menos potenciar sus capacidades de transformación y aprendizaje auténtico.

Si bien se dijo que la implementación de los PSSE era el centro práctico de su desarrollo, la mayoría de las instituciones no identificaron proyectos exitosos en el proceso de implementación. Solo el 30% de las instituciones caracterizadas mencionaron experiencias exitosas, ya sea en relación con convenios de éxito o con procesos de formación con resultados positivos para el mejoramiento institucional, la consolidación de iniciativas significativas para los estudiantes, o el fortalecimiento de la relación escuela-contexto.

Cabe resaltar que estas experiencias se identificaron gracias a los docentes o coordinadores que llevaban un tiempo significativo acompañando el servicio social, lo que les ha permitido

reconocer las falencias y ver los logros alcanzados. En mayor medida algunas instituciones expresaron tener PSSE “mitad exitosos” o en proceso de mejora; y otras más argumentaron no reconocer ninguna experiencia de éxito.

Para iniciar, algunas de las escuelas que identificaron procesos exitosos fueron *El Diamante*, con el servicio social en la Policía Nacional, gracias al ambiente de compañerismo que se gestó alrededor de las actividades programadas, donde los estudiantes recibieron clases y orientaciones en educación sexual, civismo y buena conducta con la sociedad, amor hacia la familia, visitas a fundaciones de niños con discapacidad o síndrome de Down, actividades recreativas con niños más pequeños y en condiciones vulnerables. *José Holguín Garcés* también identificó el convenio con la Policía Nacional como una experiencia exitosa porque los estudiantes tenían la oportunidad de combinar ejercicios de disciplina y recreación, cuestión que permitió no sentir monotonía o aburrimiento; además que este convenio apoyó con transporte y refrigerio en las actividades que implicaban desplazamiento por fuera del barrio. Quienes se vincularon con este programa conocieron espacios históricos, culturales y recreativos de la ciudad, como el Acuaparque de la Caña, museos, Parque de la Loma de la Cruz, San Antonio, entre otros.

En la *Donald Rodrigo Tafur* se identificó la iniciativa interna de Guardianes Escolares; y el convenio con el Hospital Carlos Carmona Montoya, a través de un diplomado anual sobre Salud Sexual y Reproductiva. En *Pance* se resaltó como PSSE exitoso el convenio con el Parque Nacional Natural Farallones, gracias al aprendizaje sobre medio ambiente, contacto con extranjeros y otras culturas; y la experiencia en la Biblioteca La Castellana, por incentivar la sensibilidad por la primera infancia. En la *Evaristo García* se resaltó el convenio con el Hospital Primitivo Iglesias, el Hogar Geriátrico Casa Alivio del Sufrimiento Lazos de Amor Mariano para el acompañamiento a mayores, y la articulación con el Plan de Gestión Integral de Residuos Sólidos (PGIRS)<sup>49</sup>.

*Pichindé* resaltó como único PSSE exitoso el convenio con las empresas municipales de servicios públicos EMCALI. *El Hormiguero* planteó como articulación exitosa el convenio con

---

<sup>49</sup> Es el instrumento de planeación municipal o regional que contiene un conjunto ordenado de objetivos, metas, programas, proyectos, actividades y recursos definidos por uno o más entes territoriales para el manejo de los residuos sólidos.

el SENA, enfocado en el medio ambiente. *La Anunciación* resaltó la capacitación con la Cruz Roja, el apoyo a los docentes de primaria y la participación en los procesos de alfabetización de niños y niñas de la institución. *Francisco José Lloreda* resaltó los procesos de acompañamiento a profesores, el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad PILEO y la articulación con la Policía Cívica Juvenil.

En otras instituciones se consideró exitosa la articulación con algunos de los Proyectos Pedagógicos Transversales liderados por los docentes. Tal fue el caso de *Juan Pablo II* con el proyecto de estilo de vida saludable, donde se trabajó el tiempo libre y torneos de fútbol; y la participación en la Mesa de Soporte Tit@, gracias al diálogo de saberes técnicos sobre computación, la orientación vocacional y la adquisición de competencias para la vida. También en *Luis Fernando Caicedo* y *Multipropósito* consideraron exitosa la articulación con los Proyectos Pedagógicos Transversales. Esta última institución resaltó específicamente los proyectos que trabajaban sobre la semana cultural y la semana deportiva. A nivel interno, *Isaías Gamboa* resaltó las experiencias de acompañamiento en contrajornada a los profesores de primaria; el apoyo en la secretaría académica; la participación en jornadas de ornamentación de los espacios institucionales (realización de murales, ayudar a pintar paredes, jornadas de aseo); y el espacio de expresión artística, donde los estudiantes son formados en teatro.

Los actores educativos de otras instituciones expresaron que no tenían experiencias exitosas, pero sí sobresalientes o mitad exitosas. Fue el caso de *Desepaz*, que reconoció experiencias sobresalientes donde los docentes líderes aspiraban a que cada escenario de labor social fuera una experiencia significativa que le aportara al estudiante y a su entorno, pero si bien estaban trabajando en este objetivo, todavía no tenían una experiencia exitosa reconocida.

En *Maricé Sinisterra*, el docente líder expresó que tenían dos casos que son muy destacados y que consideró como “*mitad exitosos porque el espacio lo generaron los estudiantes y no la institución. Esos dos casos son, un estudiante que realizó la labor social con una escuela de baile, y en la actualidad es uno de los bailarines élites del sector y apoya a la escuela de baile de la comuna. El segundo son dos estudiantes que realizaron la labor social con el tema deportivo, y en la actualidad capacitan a los deportistas más pequeños de la comuna en el tema deportivo. Considero que de eso se trata el servicio social, darles un aprovechamiento a esas fortalezas con las que cuenta el estudiantado*”.

Por último, encontramos instituciones que consideraron que no tienen PSSE exitosos, como *Eva Riascos Plata*, donde el docente líder expresó que “*el servicio social un proceso que tengo hace cuatro años, he tratado de que se lleve de la mejor manera, que los estudiantes puedan realizar proyectos de servicio social acordes a sus intereses, pero es algo que no se ha podido lograr. Antes se tenían convenios con organizaciones externas, pero ahora no se buscan, por temas de desplazamiento y pólizas. En consecuencia, la institución se queda corta en el abanico de posibilidades para los estudiantes. Aunque algunos de ellos han realizado procesos muy buenos que han servido tanto académica como personalmente, pero se debe seguir trabajando.*”

También en *Siete de Agosto* el coordinador consideró que en años anteriores hubo mucho desequilibrio frente al proceso, no se tenían unos lineamientos formales claros y los estudiantes se iban acomodando en la marcha. Este aspecto se había ido mejorando, pero debía fortalecerse para considerar algunas de las experiencias como exitosas.

En *Gabriela Mistral* el docente líder expresó que han “*tratado de hacerle seguimiento al caso de una estudiante que actualmente se encuentra realizando estudios de psicología infantil, y su labor social lo realizó apoyando a los docentes de las sedes con los estudiantes de primaria. Pero no identificó PSSE exitosos de forma directa.*

Las distintas experiencias de los PSSE fueron recogidas por docentes o directivos que habían logrado acompañar durante un tiempo este proceso institucional y habían conocido de primera mano su desarrollo. Las voces de estos actores educativos coincidieron en que el servicio social era considerado exitoso si se lograba impactar y transformar de forma positiva el proyecto de vida de los estudiantes, por ejemplo, si se articulaba con su formación profesional o aporte comunitario posterior; a la vez que se reconoció la importancia de tener unos lineamientos formales claros que soportaran la adecuada implementación del servicio social.

Cuando no se logró identificar escenarios que articularan de forma efectiva lineamientos de formalización ni promovieran un aporte a la comunidad y al proyecto de vida de los estudiantes, se tuvo como resultado la identificación de casos mitad exitosos, como en *Maricé Sinisterra*, donde el docente líder resaltó experiencias que han sido impulsadas por los estudiantes, pero que no contaron con el apoyo de la institución; o no exitosos, como el caso de *Siete de Agosto*,

donde el docente líder identificó desequilibrio institucional que resultaba en el hecho de que los estudiantes tenían que acomodarse sobre la marcha.

En definitiva, acabamos de explorar distintas experiencias desde las voces de los actores educativos, lo que permitió confirmar la importancia de dar respuesta a ciertas condiciones necesarias para asegurar el éxito de los PSSE, y donde resultó vital: i. reconocer y relacionarse con el contexto cultural, en tanto se busca una articulación escuela-contexto; ii. lograr articularse con el proyecto de vida de los estudiantes, en tanto la participación en una experiencia significativa permite incidir y transformar su construcción identitaria; y iii. tener una buena articulación institucional.

Aunque la articulación con el contexto es necesaria, no es suficiente para alcanzar una experiencia realmente significativa, tiene que haber una articulación con los intereses y proyectos de vida de los estudiantes para acercarse esa dimensión integral de PSSE exitosos. Al tiempo que la articulación institucional es un prerequisite no menos importante, pero más fácil para trabajar en tanto se ajusta con mayor facilidad a las dinámicas operativas naturalizadas en las instituciones y es la más referenciada por los distintos actores educativos.

En principio se vieron las características, fortalezas y necesidades de los PSSE, las cuales llevaron hasta el reconocimiento de las experiencias exitosas. Acto seguido se van a abordar con mayor detalle esas condiciones necesarias para que los PSSE se consideren como una experiencia auténtica: articulación con el contexto, con los intereses y proyectos de vida de los estudiantes, y con la institución.

#### **7.4.1. Gestión de convenios externos articulados a las características del contexto**

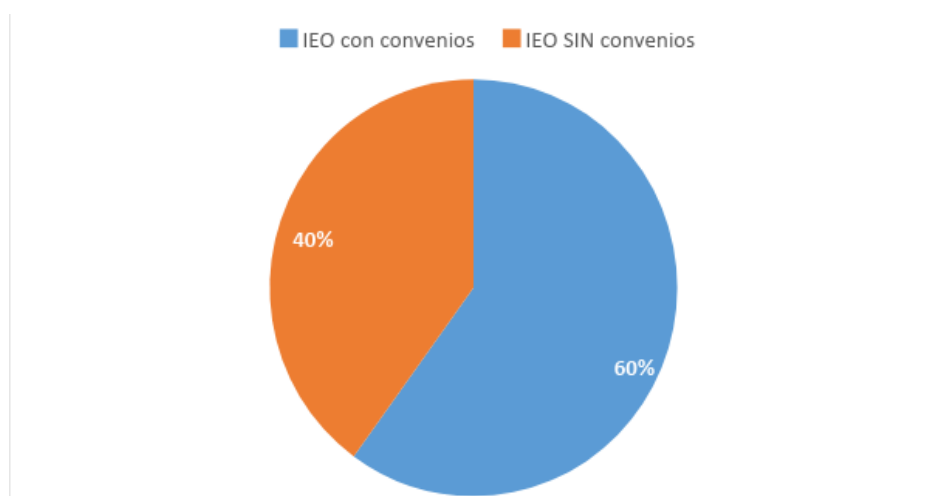
Durante la investigación, los actores educativos reconocieron que la articulación de los PSSE con las características del contexto está presente sobre todo en la gestión de convenios con entidades externas, donde los estudiantes trabajan sobre temas de interés de la comunidad y pueden además dar un servicio que responda a ese contexto.

Al acercarse al panorama institucional, como se evidencia en la Figura 10, se encontró que el 60% de las instituciones caracterizadas tienen convenios interinstitucionales con entidades públicas, privadas y/o comunitarias y el 40% no tiene ningún tipo de convenio con entidades

externas. Sin embargo, entre las instituciones con convenios no todas lo tienen formalizado por escrito, en muchas instituciones las alianzas funcionaban bajo acuerdos verbales; y los centros educativos que no tenían convenios respondían a diversos asuntos, como la priorización de actividades a nivel interno o la falta de procedimientos de gestión y formalización claros.

En las 27 instituciones que reportaron convenios interinstitucionales, se identificaron 44 alianzas vigentes y cerca de 39 convenios sin vigencia. Muchas de estas alianzas fueron verbales y no tenían ninguna documentación que las soportara; en otros casos no se conocían las razones por las que se terminó el convenio; y en algunas más referían a alianzas que se dieron por terminadas para priorizar la modalidad de implementación interna.

Figura 10. Convenios interinstitucionales



En otras palabras, algunas instituciones sí tenían claridad en los procesos de gestión e implementación de los PSSE en organizaciones externas. Otras no tenían muy claro su proceso de gestión, ya sea porque no había un apoderado, se iban solucionando los requerimientos de acuerdo con las necesidades, o porque el servicio social se había limitado al interior de la institución y no se había establecido un proceso de gestión claro para convenios externos, como fue el caso de *Navarro*, *Eva Riascos Plata* y *Maricé Sinisterra*. Y otras instituciones prefirieron no realizar procesos de gestión para convenios externos debido a problemáticas como la violencia e inseguridad del contexto, como se identificó en *El Diamante*. Cabe resaltar que los procesos de gestión dependen de los lineamientos y procedimientos que ha establecido cada institución para los convenios externos: si hay orientaciones formales con un protocolo a seguir,

si los convenios responden a la gestión personal del docente líder, o si se han establecido convenios verbales, aun sin documento que los soporte.

En instituciones como *Pance*, por ejemplo, se registraron procesos de formalización documentados a cargo de los docentes líderes de PSSE, quienes se encargaban de realizar una visita informal para saber si determinadas organizaciones o entidades estaban interesadas en articular las actividades de servicio social. A su vez, la organización o entidad interesada en formalizar el convenio debía dar claridad sobre las actividades que pensaba llevar a cabo con los estudiantes, la orientación de dichas actividades y la relación que tenían estas actividades con el servicio social. Luego de establecer estos acuerdos se realizaba el convenio escrito para formalizar las actividades de servicio social.

Por otro lado, en instituciones como *José Holguín Garcés*, aunque el proceso de gestión de convenios externos era relativamente claro, estaba a cargo de los propios estudiantes, dado que, si deseaban hacer su servicio social por fuera de la institución, debían gestionar a nombre propio con la organización de interés su cupo y actividad. Al culminar sus 80 horas, debían notificar a los líderes de PSSE a través de una carta donde la organización respaldara el tiempo y las actividades que realizó para validar el servicio social.

En instituciones como *Juan Pablo II*, aunque existían lineamientos y procedimientos para formalizar, verificar y consolidar el desarrollo de los proyectos de servicio social a nivel interno, no existían procesos de gestión que formalizaran, institucionalizaran o establecieran parámetros claros y diferenciados para la realización de convenios externos.

En otros centros educativos como *El Diamante*, *Eva Riascos Plata* y *Navarro*, no se estaban realizando procesos de gestión con entidades externas por prevención, seguridad y cuidado de los estudiantes, para evitar exponerlos a las dinámicas violentas del contexto. Frente a esta situación, la docente líder de *El Diamante* expresó “yo como docente soy quien suscribo los convenios y voy en representación de la IEO El Diamante, por ahora no contamos con una persona externa que participe en las alianzas. Yo debería poder asistir a los lugares donde los estudiantes hacen su labor social, pero si debo desplazarme hacia el barrio El Retiro debo hacerlo con el rector, porque es inseguro entrar sola, esto ha dificultado el trabajo en otros sectores que no son aledaños a la institución. Existe riesgo con respecto a fronteras invisibles e inseguridad por robos.” En cambio, instituciones como *Multipropósito* no adelantaban



procesos de gestión con organizaciones externas porque se daba prioridad a actividades ya establecidas dentro del plantel para fortalecer el sentido de pertinencia y el control sobre los estudiantes. No obstante, si alguna organización se acercaba al colegio, estaban abiertos a revisar la propuesta y su viabilidad, aunque consideraban que muchas de estas entidades no garantizan poder homologar el cumplimiento de las horas requeridas.

En algunas otras instituciones, como *Francisco José Lloreda*, no había un proceso de gestión organizado, y apenas se estaba construyendo un orden institucional para mejorar los procesos relacionados con los PSSE. Y en *Maricé Sinisterra* tampoco se realizaba ninguna clase de gestión, era un proceso que apenas se estaba tratando de cualificar porque al momento no se tenían convenios, no había un comité, una estructura, ni un filtro institucional establecido para estas gestiones, y muchas veces eran los mismos estudiantes quienes debían abrirse el camino a los espacios de su interés.

En definitiva, aunque se encontró que un 60% de las instituciones caracterizadas tenían convenios con entidades externas, fue preciso reconocer que había un aumento paulatino en concentrar los PSSE al interior de las instituciones por diferentes motivos de seguridad, economía y responsabilidad civil. Al igual que la gestión de convenios externos requeriría tener un proceso de formalización claro y un trabajo de búsqueda que muchas instituciones no tenían o no estaban dispuestas a adelantar, por lo que argumentaban “estar abiertos” a revisar propuestas de entidades externas o gestionadas por los propios estudiantes, pero no adelantaban procesos significativos por iniciativa propia del centro educativo.

#### **7.4.1.1. Organizaciones privadas y públicas en alianza con las IEO**

A pesar de esta transición paulatina hacia actividades al interior de las aulas de clase, se encontraron instituciones que todavía apostaban por gestionar convenios con organizaciones privadas y públicas que ofrecían un panorama diverso frente a los intereses y proyectos de vida de los estudiantes. Así se encontraron instituciones como *La Buitrera*, que estaba adelantando procesos de gestión con el Departamento Administrativo de Gestión del Medio Ambiente (DAGMA) para articularse con iniciativas de medio ambiente y reciclaje. Otras instituciones tenían identificadas alianzas con organizaciones externas, pero nunca habían firmado formalmente un convenio ni tenían documentación que lo soportara, por ejemplo, *Santa Rosa*

con la Fundación Carvajal. Otros convenios habían terminado por diversas dificultades, como en el caso de *Donald Rodrigo Tafur* con el *call center* privado de Conalcréditos, una empresa de cobranzas que ofrecía oportunidades de pasantía en sus actividades, pero que terminó porque los padres de familia exigieron mejores condiciones de práctica, al tiempo que los estudiantes afirmaban que les atribuían actividades que no correspondían ni a su condición de pasantes ni a las áreas del conocimiento pactadas inicialmente con ellos.

Por otro lado, también se encontró que las alianzas entre las instituciones y organizaciones de base, entendidas como entidades comunitarias cercanas al contexto institucional, eran realmente muy pocas en comparación con la oferta disponible alrededor de las escuelas. Este tipo de organizaciones tiene la capacidad de convertirse en actores claves porque trabajan e intentan dar respuesta a las problemáticas y requerimientos de la comunidad aledaña a la institución, lo que aportaría de forma significativa a la articulación de los PSSE con el contexto. Sin embargo, la mayoría de las instituciones no presentaban ningún acercamiento a este tipo de organizaciones o no tenían lineamientos de articulación formales ni claros.

Algunos de los centros educativos que no tenían ninguna alianza con organizaciones de base eran *Gabriela Mistral*, *José Holguín Garcés*, *Luis Fernando Caicedo*, *Eva Riascos Plata*, *Navarro* y *Siete de Agosto*. Si bien otras instituciones sí registraban alianzas históricas con estas organizaciones, al momento de la intervención ya las habían concluido, como en *Isaías Gamboa*, que antes tenía alianzas con organizaciones de base, pero a partir de la reforma a la implementación de los PSSE a nivel interno, las alianzas externas se habían suspendido.

Aunque sí se encontraron instituciones con alianzas con entidades de base, todavía había muchas cuestiones pendientes de resolver para una adecuada articulación entre los PSSE y el contexto. Fue el caso de *Juan Pablo II*, que tenía un convenio con el Centro de Desarrollo Infantil del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para que los estudiantes que vivían en el sector realizaran su servicio social enfocado en la primera infancia sin salir del perímetro, pero la institución no presentaba documentación o formalización del convenio. Esto también sucedió en *Humberto Jordán Mazuera*, en la sede *Villablanca*, que tuvo alianzas con el Centro de Salud del sector y el Centro de Desarrollo Infantil de Bienestar Familiar, pero no contaba con documentación que lo soportara. En *Pance* se registró una alianza con la Casa de la Cultura Ambiental de Pance, una organización sin ánimo de lucro que realiza actividades de

investigación, conservación y protección del medio ambiente; pero la participación de los estudiantes era ocasional para cuando se realizaban actividades puntuales. Y la *Donald Rodrigo Tafur* tenía una alianza con la Parroquia Santo Cura de Asís, sin embargo, no tenía actividades específicas, sino que quedaba a criterio de la organización.

En definitiva, la gestión de convenios con entidades externas ha ido pasando a un segundo plano a nivel operativo dentro de los procesos de formalización y requería ser atendido dada su importancia pedagógica dentro del servicio social. Aunque se encontraron instituciones que tenían alianzas externas efectivas, había muchas otras que todavía tenían asuntos pendientes de resolver para una adecuada articulación entre los PSSE y el contexto, y otras más que ni siquiera tenían algún tipo de convenio.

#### ***7.4.1.2. Actores de la comunidad vinculados a los PSSE***

La participación de actores de la comunidad en los PSSE es vital para una implementación exitosa, pero se registró como mínima en la práctica. Como describió Jorge Santos, rector y líder del servicio social en *Navarro*, “*en general la relación con líderes comunitarios es cordial, pero pobre.*” Son muy pocas las instituciones que presentaron una relación con líderes comunitarios; y de las pocas alianzas registradas con estos actores de la comunidad, en su mayoría respondían a acuerdos verbales, que no estaban escritos ni formalizados con las instituciones.

Algunas de las instituciones que no tenían ninguna alianza con actores de la comunidad eran *Eva Riascos Plata*, *José Holguín Garcés*, *Diamante* y *Multipropósito*. En *Pance* había actores comunitarios vinculados a las prácticas de énfasis, pero no a los PSSE; pues como se explicó, en esta institución tenían estas dos actividades obligatorias, la primera remunerada y la segunda sin remuneración. El servicio social se había invisibilizado porque los estudiantes habían preferido trabajar en fincas u hostales que les ofrecían alguna remuneración o auxilio a cambio de su fuerza de trabajo, lo cual se registraba como práctica de énfasis.

En otras instituciones como *Desepaz*, aunque no tenían ningún convenio, sí reconocían a algunos actores comunitarios que podían ser claves en posibles procesos de servicio social, como madres de familia que podrían dictar talleres de manualidades, artística, baile o teatro; sin embargo, este acercamiento no se había hecho y en últimas la comunidad estaba ausente.

En *Gabriela Mistral* tampoco tenían ningún convenio formal, pero sí reconocían actores comunitarios que trabajaban el emprendimiento artístico, teatral, deportivo y cultural, y a quienes se les había permitido realizar convocatorias en la escuela.

En *Siete de Agosto*, los docentes líderes identificaban a varios padres de familia que habían apoyado el proceso artístico, destacando a la señora Liliana Segura, que había sido un apoyo muy grande para movilizar grupos teatrales y de música. Aunque no se tenían alianzas formales, acuerdos verbales ni escritos, sí era algo que la institución había pensado como necesario. Y en *Francisco José Lloreda* se identificaron actores que se habían vinculado en algún momento del desarrollo de los PSSE por ser las personas a cargo de las organizaciones con las que se tenían alianzas, como fue el caso de la bibliotecaria, el jefe del puesto de salud y el capitán de la estación de Policía del corregimiento rural de El Saladito.

Por último, se destacó el caso de *La Paz*, que logró identificar la participación de la bibliotecaria Jazmín Borrero, quien también era madre de un estudiante de la sede de *Castilla* en los procesos de servicio social. Sin embargo, había sido una participación activa sin formalización, solo acordada de forma verbal.

En conclusión, la articulación de las instituciones con líderes comunitarios era mínima, en algunos casos había habido un reconocimiento de la labor que realizaban actores claves, pero no se habían planteado alianzas ni acuerdos institucionales que permitieran seguir fortaleciendo este trabajo. Además, fue preciso resaltar que, aunque algunas instituciones tenían convenios con entidades externas, esto no aseguraba tener una coyuntura efectiva con actores comunitarios, pues podían ser convenios con actores que no tenían ningún interés en las características del contexto o que no se acercaban a la institución con el objetivo de lograr un trabajo mancomunado.

#### **7.4.1.3. Mesas Intersectoriales**

Para fortalecer los procesos de gestión de convenios externos a nivel operativo y pedagógico, se trabajó en la construcción de mesas intersectoriales como espacios de encuentro del comité articulador e integración de diferentes actores educativos y comunitarios<sup>50</sup>. Las mesas

---

<sup>50</sup> Para más información sobre las mesas intersectoriales, se puede dirigir al Anexo IV que presenta el Informe de avance del acompañamiento a las mesas intersectoriales.

intersectoriales propusieron trabajar en los procesos de gestión, formalización y ejecución de convenios entre la institución y las entidades aliadas, resignificando el aporte de la entidad aliada y aumentando su nivel de responsabilidad. Además de proponer organizar procedimentalmente la manera de planear, ejecutar y hacer seguimiento a los proyectos de servicio social y trabajar sobre la pertinencia y coherencia del ejercicio de PSSE en el proceso de formación del estudiante y la construcción de su proyecto de vida. Para el 2018, 6 Instituciones Educativas Oficiales lograron la conformación de sus mesas intersectoriales<sup>51</sup> y las otras 39 IEO presentaron una proyección de trabajo y agendas aprobadas para el 2019.

Este espacio de trabajo esbozó el diseño de una ruta para construir el sistema de formulación, legalización y evaluación de los PSSE a través de un acercamiento al contexto, fortalecimiento del vínculo de la institución con la comunidad y articulación de los proyectos de vida de los estudiantes al servicio social. Junto a los actores educativos, se propuso que las mesas intersectoriales tuvieran como objetivos:

- Organizar el sistema de gestión institucional de los proyectos de servicio social para el reconocimiento de entidades u organizaciones posibles para la ejecución de los mismos.
- Establecer articulación de los proyectos de servicio social estudiantil en relación con el contexto, permitiendo que los educandos pusieran en práctica sus conocimientos, aprendizajes y fortalezcan sus proyectos de vidas reconociendo las realidades comunitarias.
- Incentivar el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su entorno.
- Fortalecer los vínculos con entidades aliadas.
- Diseñar acciones encaminadas al fortalecimiento y seguimiento del servicio social.
- Articular las opciones de PSSE con el proyecto de vida de los estudiantes, aportando al desarrollo de las competencias básicas y las habilidades para la vida.

El desarrollo de las mesas intersectoriales, tanto consolidadas como proyectadas, estuvo sujeto a las características de cada IEO y su contexto. Por ejemplo, algunas instituciones apuntaron a ampliar la oferta interna de acuerdo a las especialidades institucionales y los intereses de los estudiantes. Y en otras, en cambio, se proyectó el trabajo con entidades aliadas

---

<sup>51</sup> Las instituciones que para el 2018 lograron la conformación de las mesas intersectoriales fueron *Eustaquio Palacios, Cristóbal Colón, República de Argentina, Bartolomé Loboguerrero, La Leonera y El Hormiguero*.

pero que realizaban las actividades de labor social al interior de las instalaciones, respondiendo a un interés por el sentido de pertenencia institucional y en otros casos a interrogantes, costos y temas de seguridad que preocupaban a docentes y padres de familia.

En algunas más se logró la conformación del comité con actores educativos propios de la institución, pero no se logró llegar hasta la convocatoria y reunión con representantes de las entidades de interés ni con líderes comunitarios. Fue el caso de *Bartolomé Loboguerrero*, donde el comité articulador trabajó en la identificación de posibles organizaciones con las que se podrían firmar convenios, con las que se hizo una lista y se proyectó contactar en el 2019.

En otras instituciones, como *El Hormiguero*, se logró adelantar esta identificación inicial y pasar a un segundo momento de convocatoria y reunión con representantes de las posibles entidades aliadas. A modo de ejemplo de la dinámica adelantada, esta mesa intersectorial realizó un listado de posibles entidades de carácter privado, público o comunitario, entre las que destacaron la Junta de Acción Comunitaria de la Urbanización Flamenco, Biblioteca comunitaria de Cascajal, Acueducto Aso- Cascajal, Acueducto Aso-Hormiguero, Parroquia San Martín de Porres, Consejo Comunitario Dos Aguas, Consejo Comunitario Negras Palenque El Hormiguero, Policía Nacional del Corregimiento El Hormiguero, Hogar Juvenil Campesino, Puesto de Salud- Red Ladera, SENA y EMCALI. A estas entidades se les envió una carta de invitación explicando el proceso de los PSSE y en qué consistía la convocatoria a conformar la mesa intersectorial de la institución. De las entidades mencionadas, no se logró contactar al Puesto de Salud, las restantes recibieron carta de invitación firmada por la rectora. Para el siguiente encuentro de la mesa intersectorial de *El Hormiguero*, seis organizaciones asistieron y manifestaron su interés de articularse con la iniciativa de la institución, la Junta de Acción Comunitaria Urbanización Flamenco, Biblioteca comunitaria de Cascajal, Acueducto Aso- Cascajal, Consejo Comunitario Dos Aguas, SENA y Hogar Juvenil Campesino. Este fue un acercamiento inicial en el que la institución presentó los proyectos de servicio social estudiantil y en donde cada organización tuvo un espacio para presentarse. En la mesa intersectorial se establecieron encuentros dos veces al año, una reunión semestral, y propusieron trabajar en los procesos de legalización de convenios entre la IEO y las entidades.

También se encontraron mesas intersectoriales enfocadas a la convocatoria y alianza de entidades específicas de acuerdo a los intereses institucionales. Por ejemplo, en *Eustaquio*

*Palacios* se realizó una reunión con la docente líder y el representante de la Fundación de Patrullas Escolares (FUNDAPES), con el fin de conocer las líneas de acción y la posibilidad de trasladar el desarrollo del servicio social impartido por la Fundación hacia el interior de la institución, debido a que muchos estudiantes no contaban con el recurso económico para desplazarse hacia los lugares donde FUNDAPES brindaba los procesos de formación. En esta reunión se estableció que dicho traslado del personal de la Fundación hacia el centro educativo no era viable debido a la falta de recursos económicos para cubrir el desplazamiento de su personal profesional y, adicional a ello, se expuso que las instalaciones de la escuela no eran adecuadas para el correcto desarrollo de las temáticas propuestas por dichos profesionales. De igual manera FUNDAPES, mediante su representante, propuso realizar una convocatoria abierta a los estudiantes que pudieran vincularse y ofreció su apoyo en actividades institucionales que tuvieran contenidos similares a los que maneja la Fundación.

En *Cristóbal Colón* se decidieron por fortalecer el convenio existente con la Policía Nacional, por lo que se generó una mesa de trabajo entre la docente líder y el representante del programa de participación ciudadana de la Estación de Policía del barrio Mariano Ramos donde se ubica la institución, con miras a generar propuestas para mejorar el proceso de servicio social y definir los criterios de implementación y seguimiento articulados a las necesidades de los estudiantes y las entidades involucradas. En el proceso de fortalecimiento del convenio interinstitucional se resaltó la necesidad de mantener comunicación constante entre los distintos representantes, con el fin de realizar seguimiento al cumplimiento de los deberes y actividades de los estudiantes y establecer criterios de evaluación tanto a la práctica como a las temáticas con un respectivo enfoque comunitario. De igual manera, en *República de Argentina* no se realizó una convocatoria abierta a otras entidades, sino que se trabajó con la docente líder y la psicóloga del Centro de Salud Obrero, encargada directamente de ejecutar el programa de servicio social con los jóvenes. Este espacio permitió conocer más a fondo las temáticas impartidas a los estudiantes y la forma en que se debía desarrollar el servicio social, además de articular acciones sobre todo para la réplica de los conocimientos adquiridos al interior del aula.

En las instituciones en que se proyectó la realización de la mesa intersectorial para el 2019, se resaltó la importancia de establecer alianzas con entidades externas para fortalecer el proceso de inserción social, entendiéndose como procesos de integración con la comunidad. A saber, el

comité articulador de *Multipropósito* realizó un listado de posibles entidades de carácter privado, público o comunitario como posibles aliados a convocarse en el 2019, entre las que destacaron la Cruz Roja, Telepacífico<sup>52</sup>, Biblioteca Departamental Jorge Garcés Borrero, Biblioteca de la Comuna 20, Secretaría de Cultura y Turismo, Policía Nacional, Universidad Autónoma de Occidente, y la Junta de Acción Local del barrio. En otras instituciones se trazaron los objetivos a lograr con la mesa intersectorial, pero la poca disponibilidad de tiempos de los distintos representantes impidió de forma reiterada realizar el primero encuentro de la mesa. Como sucedió en *Pance*, que propuso fortalecer el convenio existente con los Parques Nacionales Naturales y la Red de Bibliotecas Públicas, pero para el 2018 no lograron efectuar la reunión.

Por otro lado, el trabajo de las mesas intersectoriales también se enfocó en la construcción de una ruta de evaluación y seguimiento de los PSSE que permitiera establecer un proceso reflexivo sobre la acción del servicio social en relación al acto educativo y los aprendizajes de los actores institucionales. El objetivo general del sistema de evaluación y seguimiento era el de fortalecer los Proyectos de Servicio Social Estudiantil con miras de comprender, retroalimentar y mejorar los alcances, impacto, utilidad y características de su implementación, incluyendo la perspectiva externa de las entidades con las que se tuvieran alianza, y aportando al cumplimiento de los lineamientos institucionales, al fortalecimiento de las competencias básicas y habilidades para la vida de los estudiantes, y a la articulación entre los intereses de la IEO y el contexto.

A todo esto, algunos de los objetivos específicos que los actores educativos reconocieron en esta ruta de evaluación y seguimiento fueron:

- Acompañar y evaluar los alcances de la gestión institucional y los convenios externos.
- Reconocer el desempeño y cumplimiento de los lineamientos institucionales en las iniciativas internas y los convenios con entidades externas.
- Identificar los niveles de articulación de los PSSE con el proyecto de vida, competencias básicas y habilidades de los estudiantes.
- Diseñar instrumentos de evaluación y seguimiento de los PSSE.

---

<sup>52</sup> Canal regional de televisión pública del Pacífico Colombiano



Respecto al proceso de evaluación, algunas instituciones como *Cristóbal Colón* y *Eustaquio Palacios* concordaron en que se debía diseñar un instrumento de evaluación para ser aplicado al finalizar los procesos de servicio social cada año. Estas instituciones proyectaron que para inicios del 2019 se iba a estructurar un formato que permitiera a los diferentes actores involucrados expresar sus experiencias frente a la propuesta de servicio social y su impacto en la comunidad.

Por otro lado, en *El Hormiguero* se planteó la evaluación como un proceso de retroalimentación de los PSSE en tres momentos:

- I. Los estudiantes debían recolectar evidencias del proceso que habían desarrollado con fotografías, memorias, asistencias e informes donde den cuenta de forma narrativa de su experiencia. Para el cierre de la investigación, aún estaba en proceso la construcción de los formatos para las evidencias, donde se tenía previsto registro de asistencias para las actividades como talleres o encuentros con algún grupo, formato de memorias para recoger los puntos claves de las actividades, y un formato para la construcción del informe donde sistematice el proceso formativo de las 80 horas.
- II. Cuando el estudiante terminara el servicio social y presentara el informe donde se muestre lo realizado, la organización, entidad o proyecto le daría al estudiante un certificado de aprobación.
- III. Al finalizar, el estudiante debía socializar su proceso, aprendizajes y apreciaciones con los estudiantes de grado noveno.

Estas propuestas fueron un primer acercamiento al proceso de evaluación de los PSSE, pero seguramente en la práctica se irán encontrando otras necesidades o aprendizajes importantes a tener en cuenta para enriquecer o ajustar futuros procesos pedagógicos. Por ende, no se entendieron como una normativa inamovible, sino como una aproximación que evidenció el interés y la importancia otorgada a cada uno de los procesos de los PSSE.

Los actores educativos de las mesas intersectoriales también tuvieron la oportunidad de discutir sobre la ruta de seguimiento, un mecanismo para analizar y recopilar información de manera ordenada a medida que avancen los proyectos de PSSE. Los posibles lineamientos comunes establecidos se dividieron en tres momentos:

- I. Un primer momento de sensibilización y acercamiento de los estudiantes de grado 9° ante el proceso de servicio social, creando espacios de diálogo e interacción con otros estudiantes que ya han terminado su labor social, obteniendo referentes para definir qué desean hacer y por dónde enfocarse de acuerdo a sus gustos e intereses de proyecto de vida.
- II. En un segundo momento la institución podría abrir un espacio de socialización formal de los posibles escenarios internos y externos a los que se puede optar, contando con la participación de los representantes de estas actividades o entidades aliadas.
- III. Un tercer momento de compromiso y establecimiento del cronograma de actividades a desarrollar con las entidades, organizaciones y proyectos. Durante este proceso también se contempló la realización de un encuentro con los padres de familia para presentar los servicios sociales ofrecidos por la institución y el sentido e importancia de las actividades a realizar por los estudiantes.

De forma general, las mesas intersectoriales propusieron diseñar y aprobar los siguientes formatos de seguimiento<sup>53</sup>:

- Formato de selección y solicitud del servicio social.
- Formato de vinculación.
- Formato de control de asistencia y horas completadas.
- Formato de evaluación de desempeño.
- Encuesta proceso de sensibilización.
- Formato de seguimiento a las temáticas acorde al fortalecimiento de competencias básicas y habilidades para la vida, y seguimiento a la vinculación con los intereses del proyecto de vida del estudiante.
- Formato de autorización de padres de familia para PSSE externos.

Estos formatos todavía estaban en construcción al cerrar el 2018, por lo que podrían verse modificados, eliminados o integrados en un solo archivo de acuerdo a las necesidades y dinámicas propias de cada institución.

---

<sup>53</sup> Los distintos formatos de seguimiento y evaluación se exploran en el Documento de evaluación participativa de la gestión de las mesas intersectoriales (Ver Anexo V).

En definitiva, los actores educativos tuvieron claro que las mesas intersectoriales velan por una labor amplia que invita al diálogo del comité articulador e integración de diferentes actores educativos y comunitarios, trabajando a nivel operativo y pedagógico en el diseño de una ruta del sistema de formulación, legalización y evaluación de los PSSE; la construcción de una ruta de evaluación y seguimiento de los PSSE; y en el diseño de unos formatos de seguimiento que agilicen y aclaren la práctica del servicio social.

#### **7.4.2. Articulación de los PSSE con los intereses y orientaciones de los proyectos de vida de los estudiantes**

Hasta el momento, por un lado, se presentó que las características, fortalezas y debilidades de los PSSE han oscilado principalmente en aspectos operativos, que sistemáticamente empiezan a dejar al margen aquellos lineamientos pedagógicos que conciben al servicio social como espacios formativos que buscan articular el contexto, la escuela y el estudiante. Por otro lado, se abordó la articulación con el contexto como precondition necesaria para una implementación exitosa de los PSSE; sin embargo, fue necesario vincular también los intereses y orientaciones de los proyectos de vida de los estudiantes<sup>54</sup>, para apuntar hacia una dimensión que impacte y transforme al ser. Si se trabaja sobre los PSSE teniendo en cuenta al individuo, se abre la posibilidad de convertirlos en herramientas para el desarrollo identitario, en escenarios de aprendizaje en la práctica y procesos educativos hacia aprendizajes auténticos.

Para articular los PSSE a una dimensión sensible desde la formación del ser, se debió primero reconocer un impacto y articulación en las competencias básicas y habilidades para la vida. Por lo que se indagó inicialmente sobre qué entendían las instituciones por competencias básicas y habilidades para la vida, a través de las voces de los actores educativos involucrados, principalmente desde la voz de los docentes líderes, para después exponer los hallazgos de la implementación de dos instrumentos metodológicos enfocados en los intereses y proyectos de vida desde las voces de los propios estudiantes: i. las visitas y acciones de acompañamiento para la identificación de proyectos de vida; y ii. las salidas pedagógicas en escenarios comunitarios, profesionales y/o vocacionales con los docentes líderes y estudiantes.

---

<sup>54</sup> Para más información ver el Anexo VI. Informe de desarrollo de las visitas que contenga perfiles de los proyectos de vida.

#### 7.4.2.1. Articulación con las competencias básicas

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009), las competencias básicas son destrezas, conocimientos, actitudes y valores que a lo largo de la vida le posibilitan al sujeto enfrentarse de forma exitosa con los retos de su sociedad, interactuar con los demás, construir su proyecto de vida, ejercer plenamente su ciudadanía y comprender y transformar el mundo en el que viven. Aunque algunas instituciones concordaron con este concepto, el punto de encuentro principal -dentro de una diversidad de acepciones- estuvo bajo la premisa de que las competencias básicas son aquellas que abordan el saber y el saber hacer, es decir, aquellos conocimientos que son útiles en la práctica educativa y en el desarrollo de los estudiantes.

La articulación de los PSSE con las competencias básicas tuvo diferentes abordajes en cada institución. Se encontraron planteamientos que exponían una clara articulación de los PSSE con las competencias básicas y otras que no tenían muy presente esta conexión desde la labor realizada por los estudiantes. Por ejemplo, en la *Isaías Gamboa* entendían las competencias básicas desde tres lineamientos:

1. Competencias del saber: lectura, escritura, matemáticas, entre otras, aplicadas por ejemplo en el apoyo a los docentes de primaria.
2. Competencias del ser: competencias de ellos mismos, reflejadas en cada actividad o lugar en donde desarrollan su labor social.
3. Competencias del hacer, donde se fortalece el sentido de la responsabilidad, los principios y valores básicos como el respeto, la tolerancia, que se evidencian claramente en el trabajo de equipo. La articulación se puede evidenciar en el hacer constante.

En *El Diamante*, de acuerdo con los lineamientos institucionales, los PSSE hacían parte de la propuesta de formación integral de los jóvenes que cursaban el ciclo de educación media (grados 10° y 11°). De esta forma, en la labor social también se trabajaba el fortalecimiento de valores sociales como pensamiento crítico y toma de decisiones, identidad y pertenencia, trabajo en equipo, creatividad, inclusión social, responsabilidad, puntualidad, respeto, solidaridad, honradez, cooperación mutua, tolerancia y comunicación asertiva.

En la *Donald Rodrigo Tafur* plantearon que la articulación entre PSSE y competencias básicas sólo se hace efectiva cuando los saberes básicos, los valores y los aprendizajes de la escuela se llevan a la práctica. Aunque limitaron estas competencias a aquellas indicadas por la ley como conocimientos primarios sobre las áreas aplicadas de ciencias (naturales y sociales), matemáticas, comunicativas (lenguaje) y ciudadanas. En esta misma línea, la docente líder del *Evaristo García* explicó las competencias básicas como aquellas que “*buscan desarrollar un hacer, un qué hacer con el conocimiento adquirido, una práctica, que no es solo de tipo académico, sino de tipo formativo*”. Por su parte, el docente líder de *Francisco José Lloreda* expresó que “*debe haber una coherencia entre lo que se piensa, se siente, se dice y se hace, es decir se debe buscar la coherencia de la práctica social con el desarrollo curricular de la institución, allí es clave la articulación de los PSSE con los Proyectos Pedagógicos Transversales y los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP)*<sup>55</sup>, ya que son los proyectos que abonan al desarrollo curricular de la institución y fortalecen las competencias en los estudiantes”. Aunque en *Pichindé* se tenía una visión de las competencias básicas focalizada en la especialidad de medio ambiente, expresaron también que esta articulación se daba cuando los estudiantes ponían en práctica los conocimientos adquiridos en el tema. En otras instituciones como *Desepaz* y *Juan Pablo II* no fue clara esta articulación, no identificaron el significado de las competencias básicas y las asociaron con el aprendizaje vertical, impartido, no de experiencia, centrado en la gestión de uno mismo y el respeto a los demás.

En definitiva, a pesar de la diversidad de conceptos y significados, la definición del MEN (2009) sobre las competencias básicas permitió construir o tener un punto de partida similar en la mayoría de las instituciones, coincidiendo de forma significativa en que son aquellas que abordan el saber y el saber hacer, y siendo menor el número de instituciones que no lograron identificar qué son las competencias básicas ni las articulan con los PSSE.

#### **7.4.2.2. Articulación con las habilidades para la vida**

La articulación de los PSSE con las habilidades para la vida fue un proceso un poco más complejo en tanto no hay una acepción única por parte del Ministerio de Educación Nacional y

---

<sup>55</sup> Según el MEN (2010), un Proyecto Pedagógico Productivo (PPP) es una estrategia educativa que permite articular la dinámica escolar con la de la comunidad, considerando el emprendimiento y el aprovechamiento de los recursos existentes en el entorno como una base para el aprendizaje y el desarrollo social.

la definición de la Organización Mundial de la Salud (1993), como aquellas habilidades de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria, tiende a ser confundida con las competencias básicas. A pesar de esta difusa mirada conceptual, los diferentes centros educativos tendieron a coincidir en que son habilidades para relacionarse mejor consigo mismos, con las demás personas y con el entorno.

Algunas instituciones exploraron la conexión con los proyectos de vida de los estudiantes y el fortalecimiento de las habilidades propias, otras plantearon que eran un punto que debían fortalecer para el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y otras más manifestaron abiertamente no sentir ninguna articulación directa entre las habilidades para la vida con el proyecto de vida de los estudiantes.

En la *Evaristo García*, por ejemplo, se entendieron las habilidades para la vida desde un punto de vista constructivista, desde el que todos los seres humanos (en este caso, los estudiantes) se encuentran en continua construcción de sus vidas, y la participación en proyectos como los de servicio social aportan nuevos aprendizajes para su vida en sociedad.

Con un enfoque ambiental, *Pichindé* expuso que la articulación de los PSSE a las habilidades para la vida se daba en la medida que los estudiantes descubrían su gusto por el medio ambiente y las capacidades que tenían, llevándolos a proyectarse hacia su profesión. Es decir, “*varios estudiantes que han hecho su labor social en el programa que tenemos, en el momento de salir del colegio deciden hacer una carrera universitaria, varios de ellos han optado por estudiar ciencias naturales, ingeniería ambiental, química, entre otras*” expresó el docente líder.

Bajo este mismo enfoque, *Pance* tenía un convenio con el Parque Nacional Natural Farallones para permitir a los estudiantes tener un acercamiento a conocimientos ambientales, de primeros auxilios, manejo de fuego en zona forestal, habilidades de supervivencia, turismo y un acercamiento a otras culturas extranjeras, lo que había motivado a muchos estudiantes a aprender otras lenguas, desarrollar diversas habilidades y abrir las posibilidades de su proyecto de vida.

Las docentes líderes de *Desepaz* propusieron entender las habilidades para la vida de forma integral, articuladas a todo el proceso educativo, el espacio de labor social, el contexto y el hogar de los estudiantes. Como resultado de esta articulación esbozaron que “*el servicio social*

*es valioso cuando se hace lo que se quiere y cuando se hace por gusto. Tenemos estudiantes que después de terminar sus 80 horas siguen apoyando al docente de preescolar. Los estudiantes van clarificando y direccionando sus posturas frente a sus estudios superiores. Estudiantes que piensan en estudiar psicología, o licenciatura en primera infancia, debido a que en su labor social trabajaron en ello”.*

Instituciones como *Eva Riascos Plata* y *Maricé Sinisterra* propusieron ver esta articulación como una proyección y preparación para el mundo laboral. El docente líder de *Eva Riascos* expresó que *“cuando los estudiantes están en este proceso lo viven como un acercamiento al mundo laboral, entienden que tienen independencia, que tienen a carga un grupo, un jefe, y a los estudiantes se les pide que propongan actividades, para que ellos puedan dirigir, y es la parte que más les gusta, porque se sienten como pares académicos, toman el rol de líder, se apropian y se apasionan por lo que están haciendo.”*

En la misma línea, el docente líder de la *Maricé Sinisterra* dijo que las habilidades para la vida se articulan a los PSSE *“cuando un estudiante se puede ubicar en una empresa, entidad, fundación de acuerdo con el perfil del estudiante; cuando el estudiante trabaja desde lo que realmente reconoce como propio, desde esas cualidades que no solo son aprendidas en el colegio, sino también en el contexto, y en su barrio; cuando encuentra una motivación en lo que hace; ahí fortalece las habilidades incorporadas a su vida.”*

En la *Isaías Gamboa* se entendió que la articulación de los PSSE a las habilidades para la vida se da cuando se contemplan o se tienen en cuenta las propias capacidades que el estudiante tiene, aunque la institución no cuenta con una oferta amplia de programas que suplan todas las capacidades de los estudiantes. Así mismo, en *Multipropósito*, la docente líder expresó que es muy complejo articular el servicio social con el proyecto de vida de cada estudiante porque tienen proyectos muy particulares y diversos, y los espacios que brinda la institución para realizar la labor social están sujetos a las necesidades institucionales y no enfocados al proyecto de vida de los estudiantes ni las habilidades para la vida que requiere fortalecer.

En otras instituciones, como *Juan Pablo II*, las voces de los estudiantes dejaron claro que para ellos no existía ningún tipo de vínculo entre las habilidades y herramientas para la construcción de un proyecto de vida pues catalogaron los proyectos como arbitrarios y sin relación con sus intereses de vida.

Como resultado, se encontró que era pertinente trabajar con los actores educativos sobre qué entendían por competencias básicas y habilidades para la vida, y, sobre todo, cómo se podrían articular y potenciar con los PSSE, dado que tener una claridad conceptual y práctica sobre estas características permitiría un trabajo práctico más focalizado y de mayor impacto sobre los mismos estudiantes.

#### **7.4.2.3. Visitas y acciones de acompañamiento a los estudiantes para la identificación de sus proyectos de vida**

Las competencias básicas y habilidades para la vida deberían articularse con las motivaciones, intereses e impulsos propios del sentir del joven para desarrollar PSSE que no se queden solo en el cumplimiento de un requisito obligatorio y operativo, sino que también logren aprovechar este espacio como una plataforma pedagógica que oriente a los jóvenes hacia la construcción de su proyecto de vida, su desarrollo personal, impacto social, y la generación de aprendizajes auténticos.

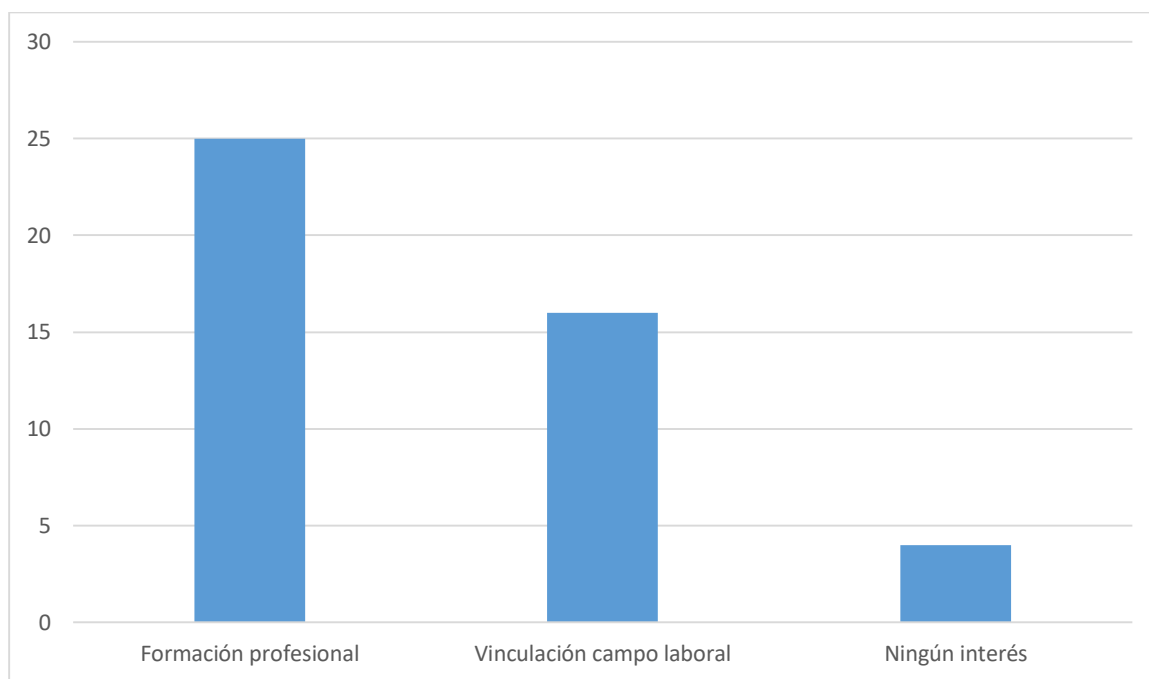
Para trabajar sobre el proyecto de vida de los estudiantes, se diseñó el instrumento metodológico de las visitas y acciones de acompañamiento al proyecto de vida, el cual tenía el objetivo de garantizar que los estudiantes reconocieran la importancia de los PSSE, identificaran su orientación vocacional/profesional y visualizaran cómo podrían aprovechar más la labor social con relación a su proyecto de vida, orientarlos en la búsqueda y construcción de su proyecto de vida reconociendo su entorno, capacidades y metas, enfatizando cómo los PSSE nutren el proyecto de vida y proyectando a los PSSE como un ejercicio introductorio ante la realidad laboral para la que tienen que prepararse y el inicio de un recorrido desde el que pueden convertirse en ciudadanos políticamente activos.

Durante el 2018, se gestionaron en 18 instituciones 18 jornadas a manera de taller de acompañamiento y orientación a 77 estudiantes sobre sus proyectos de vida. Entre los resultados encontrados se identificaron los intereses en relación a los PSSE. Como se ve en la Figura 11, el porcentaje más alto de jóvenes expresó que tenía interés en continuar con su proceso formativo y para ello se encontraban en la búsqueda de carreras que aportarían a la consolidación de una proyección profesional acorde con sus proyectos de vida. Otro grupo significativo de estudiantes mostró interés en la vida laboral y excluyeron de sus intereses el



estudio, manifestando la importancia del trabajo como forma de aportar a la economía familiar. Y un porcentaje más pequeño mostró apatía por las actividades propuestas en el taller y evitaron hablar de sus intereses y expectativas.

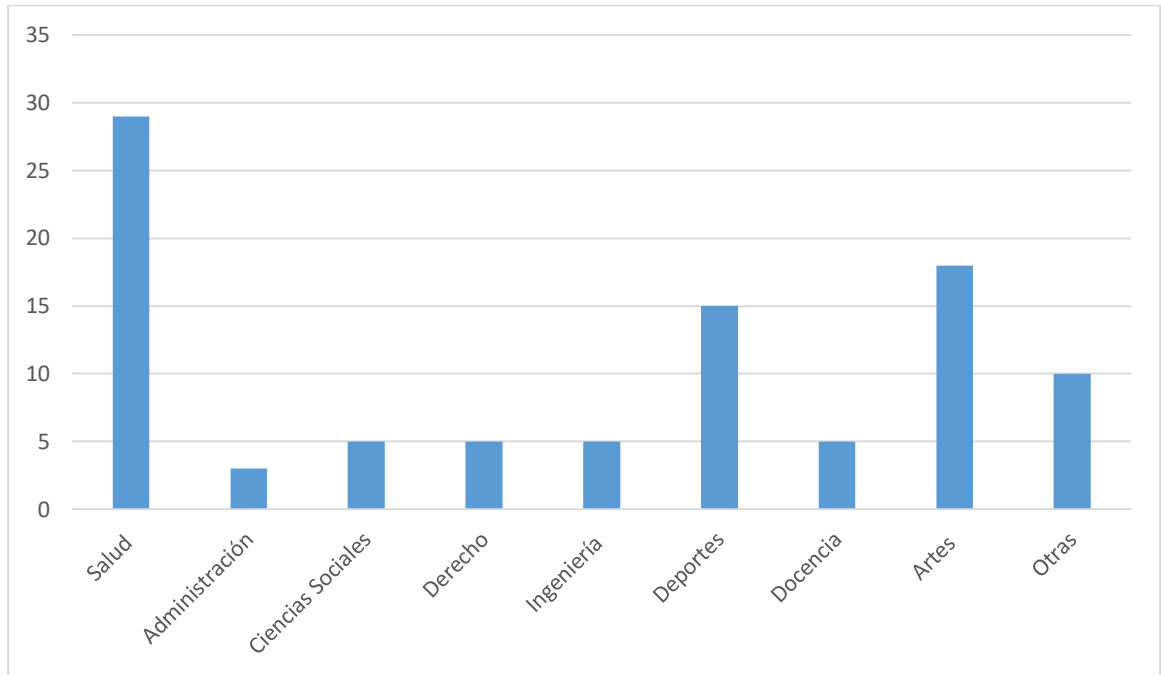
Figura 11. Intereses de los estudiantes en relación a los PSSE



Entre los hallazgos, también se identificó que las instituciones estaban distantes de formular PSSE acordes con la diversidad de intereses de los estudiantes y eran pocas las que lograban articular intereses y proyectos de vida con el servicio social. Los PSSE se habían encaminado más a resolver situaciones cotidianas y operativas de la institución, dejando de lado una mirada pedagógica que atendiera las motivaciones principales de los estudiantes y procesos reflexivos que les llevaran a formular proyectos consecuentes con sus intereses y la realidad del entorno, a la vez que aportaran en la dinámica escolar.

Las acciones de acompañamiento igualmente buscaron recoger los perfiles de interés y propuestas de PSSE desde la propia voz de los estudiantes. Como se expone en la Figura 12, entre los perfiles de interés de los estudiantes, se identificaron diversas áreas relacionadas con su proyecto de vida, destacando el área de salud con un 29% de interés, artes con un 18% y deportes con un 15%.

Figura 12. Perfiles de interés de los estudiantes en relación a los PSSE

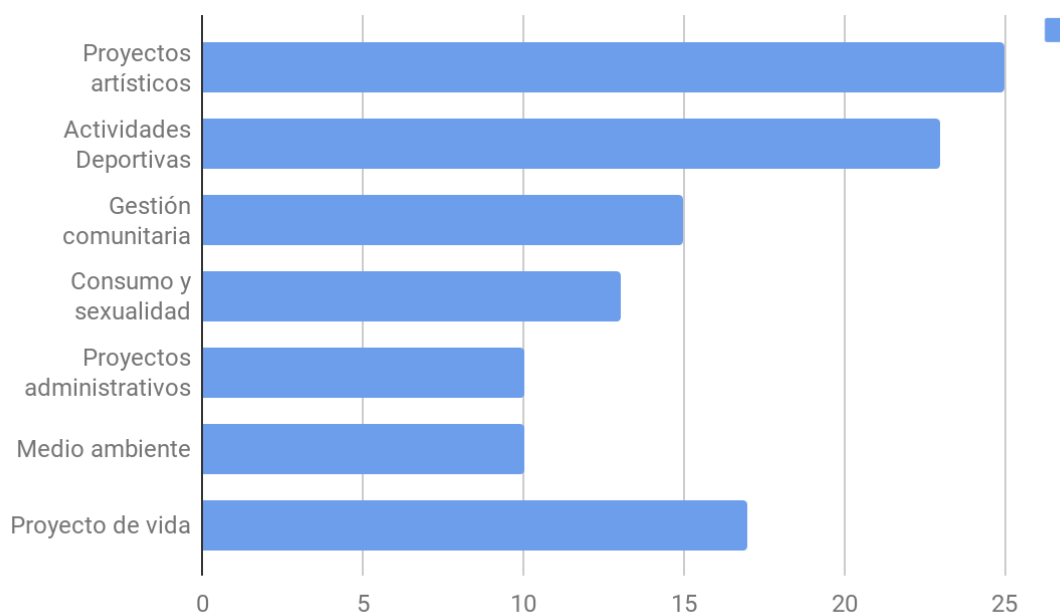


Con menor porcentaje se encontraron áreas de administración, ciencias sociales, derecho e ingeniería. Los PSSE deberían tener en cuenta los diversos perfiles de interés de los estudiantes en tanto son un acercamiento inicial a las motivaciones de vida de los jóvenes y posibles rutas de acción para potenciar sus capacidades pedagógicas, su incidencia en los procesos de aprendizaje, desarrollo del individuo y la validación de su sentido mismo.

De acuerdo a los perfiles de interés, los estudiantes asimismo identificaron posibles escenarios para el desarrollo de la labor social en su institución, entendiendo que los PSSE son espacios de ayudar a otros, pero también son escenarios para conocer, desarrollarse y fortalecer su mirada sobre sí mismos y su contexto. Como resultado, en la Figura 13 se recopilaban una serie de escenarios de PSSE sugeridos por los estudiantes. Por ejemplo, se destacaron los proyectos artísticos en 25 de las 45 instituciones caracterizadas, con el objeto de gestionar procesos artísticos que entreguen herramientas creativas que aporten al proceso de formación y apuesten a iniciativas transformadoras que incidan en la vida en comunidad. En 23 instituciones hubo un enfoque en actividades deportivas y en 17 instituciones los estudiantes plantearon actividades articuladas directamente con el fortalecimiento de su proyecto de vida, generando espacios de diálogo que permitieran pensarse y proyectar posibles rutas de acción. Por ejemplo,

la preferencia en áreas de proyectos artísticos y deportivos estuvo presente en *Pichindé*, donde los docentes y estudiantes coincidieron en que los PSSE más requeridos se enfocan en las áreas de proyectos deportivos, salud y proyectos artísticos que tengan que ver principalmente con la música.

Figura 13. Escenarios de PSSE sugeridos por los estudiantes



En cuanto prevención de consumo y sexualidad, se encontró que en *Navarro* los estudiantes expresaron un interés por temas como “*educación sexual, pues para prevenir embarazos y enfermedades de transmisión sexual; primera infancia; deporte, para aprender técnicas y así formar a otros estudiantes; trabajo apoyando a las personas con discapacidad; academias de baile; apoyo docente; embellecimiento de la planta física*”. En *José Holguín Garcés* los estudiantes hablaron de posibles PSSE donde pudieran ayudar a personas que vivan en la calle o que consumen sustancias psicoactivas. Además de ayudar a otros, también esperaban participar en posibles escenarios en los que pudieran disfrutar y conocer a nuevas personas.

La articulación y gestión con procesos comunitarios por fuera de la institución también fue de gran interés en varias instituciones. Por ejemplo, en *Desepaz* los estudiantes sintieron interés por proyectos en los que pudieran trabajar con la comunidad, a través de fundaciones, actividades con niños, con lo artístico, con lo cultural y en zonas deportivas. Un estudiante de

grado décimo expresó que *“la labor social debería permitirnos enfrentarnos al mundo real, si bien es cierto que en los salones y en clase se entiende lo teórico, cuando se está en la comunidad realmente se comprende a nivel práctico, eso debería pasar en la labor social.”*

Y en *Siete de Agosto*, aunque los estudiantes aspiraron a PSSE que les permitieran salir de las instalaciones, el plantel educativo apuntó a escenarios en la institución, donde los estudiantes pudieran potenciar sus capacidades y desde ahí replicarlas con la comunidad. Igualmente, en la *Gabriela Mistral* los docentes líderes mencionaron un interés por modalidades con enfoque tecnológico, electricidad, ebanistería, cerrajería; mientras los estudiantes hablaron del trabajo comunitario con fundaciones, actividades deportivas y salidas pedagógicas.

También se registró el interés en las modalidades de medio ambiente, sobre todo en instituciones rurales que habían venido fortaleciendo esta línea de trabajo. Es el caso de *El Hormiguero*, que tenía el interés en continuar fortaleciendo el tema medio ambiental, abordando el tema de contaminación ambiental y la cultura de saber reciclar a través del mejoramiento del Río Cauca, que pasa cerca al corregimiento.

En definitiva, estas visitas y acciones de acompañamiento permitieron recoger, desde las voces de los estudiantes, sus intereses en relación a los PSSE como escenarios formativos para sus proyectos de vida, identificar los perfiles de interés y proponer posibles escenarios para el desarrollo de los PSSE en cada institución. Desde esta experiencia los estudiantes reconocieron que la labor social, además de ser un requisito obligatorio y un espacio para ayudar a otros, también era un escenario para conocer, desarrollarse y fortalecer su propia mirada sobre sí mismos y su contexto.

#### **7.4.2.4. Salidas pedagógicas en escenarios comunitarios, profesionales y/o vocacionales**

Otra de las herramientas para identificar y trabajar sobre la articulación efectiva de los PSSE con los intereses y proyectos de vida de los estudiantes fue la realización de salidas pedagógicas en escenarios comunitarios, profesionales y/o vocacionales<sup>56</sup>. Desde el punto de vista conceptual, las salidas pedagógicas son un escenario que permite desarrollar la premisa central

---

<sup>56</sup> Más información en el Anexo VII. Informe de las salidas pedagógicas.

del aprendizaje por servicio, en cuanto hay una vinculación del conocimiento académico con el servicio a la comunidad.

En la práctica, las salidas pedagógicas se trazaron como objetivo ampliar los escenarios y procesos de las instituciones para lograr que los PSSE se conectaran con el proyecto de vida de los estudiantes y la especialidad institucional, en correspondencia con el fortalecimiento de la orientación vocacional y la ampliación de los referentes de los estudiantes, mostrando otro tipo de escenarios diferentes a los de su día a día.

De manera general, como se expone en la Tabla 7, para el 2018 se gestionaron 47 salidas pedagógicas con la participación de 742 actores educativos, con 9 instituciones que tuvieron dos salidas pedagógicas, 29 instituciones que realizaron una salida pedagógica y solo 7 que no tuvieron ninguna salida pedagógica.

Tabla 7. Avance gestión salidas pedagógicas 2018

Descripción	IEO	Porcentaje	Salidas	Porcentaje
IEO con dos salidas pedagógicas	9	20%	18	38.2%
IEO con una salida pedagógica	29	64%	29	71.7%
IEO sin salidas pedagógicas	7	15,2%	0	0%
Total	45	100%	47	100%

Fuente: Informe de seguimiento Proyecto Fortalecimiento competencias básicas - MCEE

El destino y programación de las salidas pedagógicas varió de acuerdo a los intereses de los estudiantes, horizonte e iniciativas institucionales. Con todo, se realizaron 19 salidas pedagógicas a la Feria Internacional del Libro de Cali, 7 al Foro Educativo Cali Ciudad del Aprendizaje, 5 al Festival de innovación, diversión y progreso de Cali Tecnofest, 1 a la Institución Educativa Villacarmelo, 1 al Museo La Tertulia y Casa Obeso Mejía, 2 al Canal Regional de Televisión Telepacífico, 1 al Encuentro de Experiencias Significativas e innovadoras de la institución *Juan Pablo II*, y 11 salidas pedagógicas relacionadas con iniciativas institucionales, entre las que se encontraba 1 caminata por el Sendero Doble Espiral,

1 Caminata Taller El Saladito, 4 salidas de Sensibilización y movilización Servicios en Salud para Jóvenes con la Secretaría de Salud, 2 jornadas a la Estación de Bomberos El Vallado, 1 a la Universidad del Valle y 2 al Ecoparque Las Garzas.

De manera específica, las salidas pedagógicas dirigidas al Tecnofest se propusieron vincular a los estudiantes con un escenario de aprendizaje situado, donde pudieran establecer relaciones y ampliar sus esquemas mentales sobre la tecnología y lo que quieren hacer después de egresar del colegio. Esta salida se proponía reconocer los medios tecnológicos y sus aplicaciones en diferentes contextos, articular el conocimiento académico con las innovaciones tecnológicas aplicadas a la vida cotidiana y conocer las ofertas de las universidades que tienen experticia en el campo tecnológico. En esta salida, la institución *Libardo Madrid Valderrama* propuso identificar cómo desde la tecnología se podían realizar proyectos para el beneficio de la comunidad, fortaleciendo habilidades y competencias básicas como el reconocimiento del uso de la tecnología para el beneficio propio y de los otros, uso de la tecnología como un medio de aprendizaje, estableciendo vínculos entre la tecnología y la lectura, desarrollando competencias de escritura y lectura en medios tecnológicos. Además, un estudiante que no le interesaba estudiar o proyectarse hacia la universidad cambió su percepción sobre su proyecto de vida y se comprometió a seguir estudiando y prepararse para las Pruebas Saber del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), cuyo puntaje es necesario para validar el ingreso a la educación superior en Colombia.

Algunas expresiones de los estudiantes de *Desepaz* sobre la salida pedagógica al Tecnofest, fueron:

- *“Algo muy interesante de las personas que nos recibieron, y que de verdad me llamó la atención, es que todos arrancaron desde abajo y fueron escalando.”*
- *“Conocer espacios, con tanta tecnología, ver a todas las personas, trabajando en lo que les gusta aparentemente, da gusto hacer cosas por el estilo, hacer lo que a uno le gusta.”*
- *“Lo que más llamó mi atención, es la oportunidad que se tiene para poder llegar a trabajar en un lugar tan importante, solo se debe proyectar.”*

Otra salida pedagógica fue la de *La Anunciación* al Museo la Tertulia y la Casa Obeso, que tenía como objetivos reconocer un espacio cultural de la ciudad de Cali donde se refugia, recupera y muestra el arte de la ciudad; reconocer el Museo la Tertulia como un escenario de

aprendizaje desde la mirada del arte como herramienta pedagógica; crear un posible aliado para articularse como escenario de aprendizaje que aporte a los PSSE; sensibilizar a los estudiantes en la importancia de fortalecer la cultura y la identidad; y fortalecer el conocimiento desde los procesos etnoeducativos que desarrolla la institución.

La salida de *Donald Rodrigo Tafur* al Encuentro de Experiencias Significativas e Innovadoras de la institución *Juan Pablo II* se propuso como un espacio de intercambio de saberes y experiencias de diferentes proyectos escolares. En esta jornada se reconoció la convivencia escolar como punto en común en la estructura de la gestión pedagógica y administrativa, dado que *Juan Pablo II* identificó el trabajo sobre la convivencia como una experiencia significativa y de resultados sobresalientes en sus estudiantes a través de proyectos como el de Mediación Escolar, y *Donald Rodrigo Tafur* la visualizó como una necesidad latente a responder y potencializar.

Lo que más llamó la atención a los estudiantes de la institución *Donald Rodrigo Tafur* del evento en *Juan Pablo II* fue:

- “...lo que más llamó la atención fue el tema de ‘Yo no hago caso, por el fútbol no me embarazo’ (PPT de Tiempo Libre) porque distrae a las niñas de cosas malas y de irresponsabilidades.”
- “...me llamó la atención las presentaciones de los proyectos de los maestros porque motivan a otros a dar unas clases más entretenidas y con buenos resultados de enseñanza”
- “Una de las cosas que más me llamó la atención fueron los diferentes proyectos de (...) los docentes y coordinadores (...) porque buscan una dificultad y tratan de solucionarla.”

Por último, se identificaron también 7 instituciones que no realizaron ninguna salida pedagógica durante el año 2018. Es el caso de la *José Holguín Garcés*, que presentó un caso particular al verse interrumpidas las actividades del proyecto debido al constante incumplimiento de las citas previamente agendadas con los actores educativos. Y de *Alfonso López Pumarejo*, en donde la coordinadora de la sede principal manifestó que por parte de la institución no se autorizaban este tipo de actividades para los estudiantes, argumentando que no habían garantías de seguridad y el riesgo de salir con un grupo de estudiantes era bastante alto; de igual forma consideraron que varios de los estudiantes tenían antecedentes de robo y consumo de sustancias psicoactivas, así que la institución tampoco quería asumir la

responsabilidad de los posibles daños que pudieran ocasionar. Por estas y otras razones que decidió no comentar, no se autorizaron las salidas pedagógicas.

En otras instituciones como *Juan Pablo II* y *Navarro*, aunque no se realizaron salidas pedagógicas para el 2018, si se proyectaron salidas para el 2019, relacionadas con las particularidades de cada institución. En *Juan Pablo II* se proyectó la participación de los estudiantes de grado 10° y 11° en ferias o eventos universitarios de la Universidad San Buenaventura, Autónoma de Occidente y Universidad del Valle. Y en visitas guiadas y jornadas de sensibilización en el Hospital Geriátrico y Ancianato San Miguel, planteándose además como un posible escenario permanente de labor social, aprovechando la cercanía territorial de la entidad a la institución.

Por último, en esta dimensión fue vital tener una caracterización inicial sobre la articulación de los PSSE con las competencias básicas y habilidades para la vida, para después entrar a una fase de diseño, implementación y fortalecimiento de estas competencias y habilidades de forma más efectiva y focalizada, a través de las visitas y acciones de acompañamiento para la identificación de proyectos de vida y las salidas pedagógicas en escenarios comunitarios, profesionales y/o vocacionales.

#### **7.4.3. Integración de los PSSE a los planes y proyectos institucionales**

A continuación se exploraron los resultados a nivel de gestión institucional, indagando sobre la articulación de los PSSE a los planes y proyectos de las instituciones; los lineamientos, procedimientos y procesos de formalización que velaban por su adecuada implementación; la construcción colectiva de un plan de acción y unas líneas de trabajo; y la conformación de comités articuladores y jornadas de empoderamiento que llevaran a la práctica los objetivos, acuerdos e iniciativas establecidas por los distintos actores educativos.

Si bien se tiene un soporte legal que asegura unas obligaciones a cumplir alrededor del servicio social, es la propia institución quien debe esbozar los mecanismos de formalización acordes a sus características y necesidades para garantizar una vigencia significativa en el tiempo, más allá de unos requisitos generales y del tránsito fluctuante de los actores educativos.

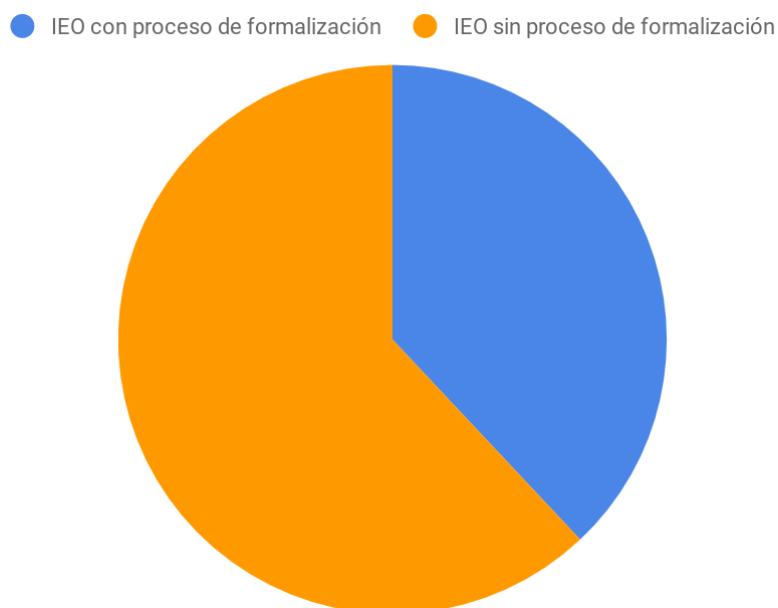


En este sentido, para esta dimensión se realizó un i. acercamiento de los lineamientos y procedimientos institucionales existentes; ii. de acuerdo a los hallazgos y proyecciones identificadas, se realizaron mesas de trabajo para el diseño de un plan de acción; y iii. como resultado se formaron comités articuladores, con quienes se trabajó en acuerdos, líneas de acción y jornadas de empoderamiento que apuntaron a la integración de los PSSE al PMI, PEI y demás iniciativas de cada institución que buscaban validar la formalización del servicio social.

#### **7.4.3.1. Lineamientos y procedimientos de los PSSE**

Los lineamientos y procedimientos son mecanismos de formalización que permiten organizar, orientar y estructurar los PSSE en el marco institucional, además de ofrecer garantías frente a su implementación y posibilitar una articulación con los actores educativos. Durante la primera fase de caracterización, se encontró que el 62% de las instituciones no había establecido lineamientos y procedimientos escritos que permitieran estructurar el servicio social y solo el 38% contaba con un proceso de formalización definido (Ver Figura 14).

Figura 14. Formalización PSSE



Aunque algunas instituciones tenían formalizado el servicio social, se evidenció que era aún menor el número de instituciones que contaban con documentación, lineamientos y directrices que además eran reconocidas por todos sus actores educativos. Por otro lado, hubo algunas

instituciones que no tenían un documento formal, sino unas orientaciones verbales que reproducían con claridad; otras donde los docentes habían creado una propuesta de formalización, pero no había sido institucionalizada; y otras donde no se había construido ninguna herramienta de formalización.

Algunas instituciones, como *La Paz* y *Navarro*, tenían formalizados los PSSE con un documento denominado Servicio Social Obligatorio (SESO), el cual contenía una ruta legal y un desglose de la normativa, los objetivos, el paso a paso para la formalización ante la entidad y las opciones que habían tenido los estudiantes durante algunos años. En ambos centros educativos, este documento incluía formatos para la formalización del servicio social, entre los que se destacaron:

- Formato de solicitud de prestación de servicio social obligatorio en sedes de la institución.
- Formato de solicitud de prestación de servicio social en espacios externos.
- Formato de registro de horas de labor social.
- Formato de certificado de cumplimiento de horas de labor social.

*El Diamante* fue otra institución con unos lineamientos formales y un protocolo definido para el desarrollo de los PSSE. En primera instancia a los estudiantes se les daba a conocer la oferta de actividades, se realizaba una sensibilización sobre el servicio social y una aproximación a las actividades en las organizaciones aliadas. En el proceso de formalización se incluyó la entrega de un documento o formato donde el estudiante debía consignar la información de la actividad y las horas de servicio social cumplidas por día. Quien firmaba este tipo de planillas eran los funcionarios a cargo del servicio social de las instituciones aliadas, quienes verificaban las horas realizadas por los jóvenes en dichos espacios. Estos formatos, con sus respectivas firmas y horas de servicio social, eran entregados a la docente encargada, Nelly Murillo, quien manejaba una base de datos en Excel y guardaba en físico las actas o formatos en un archivo histórico. Entre los lineamientos de esta institución, también se encontró:

- Registro individual del tiempo (horas) de prestación de servicio social.
- Capacitación teórico-práctica exigida por cada centro de prestación del servicio social.

- Prestación del servicio social en una jornada diferente a la académica, evitando la interferencia en el normal desarrollo de las clases.
- Cumplimiento con el horario establecido por la entidad donde se prestaba el servicio social obligatorio o con el acordado entre el educando y el asesor del proyecto.
- En caso de ausencia o falta, se debía justificar por escrito (excusa) al asesor del proyecto en la entidad donde desarrollaba su actividad.

Las instituciones *Francisco José Lloreda*, *Isaías Gamboa*, *Luis Fernando Caicedo* y *Pance* también tenían un procedimiento claro para la implementación de los PSSE. *Pance* presentó un reglamento que incluía los derechos y deberes de los estudiantes en el servicio social obligatorio, como también los derechos y deberes de los acudientes o padres de familia de los estudiantes que se encontraban realizando el servicio social. En este reglamento se encontró también una lista de sanciones para los estudiantes que no cumplían con sus deberes. Algunos de los derechos de los estudiantes eran participar activamente en el servicio social estudiantil obligatorio, recibir capacitación, asesoría, orientación y asistencia en el servicio y el proyecto, tener un trato respetuoso y amable, disponer de un ambiente adecuado para el desarrollo del proyecto o actividad, recibir los soportes técnico-pedagógicos y administrativos para el desarrollo del proyecto o actividad, presentar solicitudes o reclamos respetuosos y disponer del acompañamiento de un docente o directivo que coordinara y valorara el servicio social.

Por su parte, *Juan Pablo II* tenía unos lineamientos definidos y centralizados en la líder de los PSSE, Ana Teresa Betancourt, quien estaba encargada de compilar los registros y facilitar los procesos de inscripción y validación. *Donald Rodrigo Tafur* también expuso unos lineamientos claros, los cuales variaban si se trataba de convenios externos o prácticas internas. Si era un convenio externo el paso a paso se resumía en convocatoria, socialización y sensibilización, selección, seguimiento y control, finalización; y si era un PSSE interno se desarrollaba en socialización y sensibilización, selección, capacitación, seguimiento y control, finalización.

En la *Evaristo García* se estaba en proceso de afinamiento de todos los lineamientos y procedimientos que enmarcaban la formalización de los proyectos de servicio social. No obstante, fue posible esbozar un procedimiento práctico claro al momento de implementar o, por lo menos, dar inicio a la promoción de las actividades comunitarias en los estudiantes. Esta

dinámica práctica, que no estaba por escrito, seguía las directrices de la rectoría y consistía a grandes rasgos en que los proyectos o actividades se socializaban directamente con los estudiantes a través de los directores de los grados, quienes presentaban y sensibilizaban a los jóvenes en virtud del sentido y promoción del servicio social. Acto seguido, los estudiantes manifestaban el interés en determinadas opciones y se inscribían con su director, quien validaba el ejercicio de acuerdo a las políticas institucionales y de ley; una vez aprobada por el director de grupo, se procedía a comunicar a las directivas académicas el inicio de las actividades. Esta misma situación, de tener lineamientos verbales esbozados, pero estar en proceso de mejora para su formalización, también se presentó en *Desepez, Eva Riascos Plata y Siete de Agosto*.

La institución *Gabriel Mistral* tampoco tenía un documento formal, pero sí un procedimiento verbal claro que había funcionado de manera efectiva. Aquí se tenía establecido la realización de capacitaciones a los estudiantes de grado 10° sobre el sentido y funcionamiento de los PSSE y se les entregaba una ficha con el nombre del estudiante, la actividad a realizar y un seguimiento de las horas. Si el servicio social era por fuera, debía tener además un permiso firmado por el acudiente. Si la labor social era interna, tenía una duración de un mes, distribuida en cuatro horas diarias, y funcionaba bajo una dinámica de “rotación”, es decir que el estudiante entregaba su puesto a un compañero, explicando las funciones a cumplir.

En otros centros educativos no se habían construido lineamientos claros sobre los PSSE. Fue el caso de *Maricé Sinistera y Multipropósito*, que iban respondiendo de acuerdo a las necesidades y requerimientos principalmente de la institución. Por ejemplo, si la secretaria necesitaba estudiantes, los convocaba preguntándoles quiénes deseaban participar como parte de su servicio social. En *José Holguín Garcés* tampoco había ningún documento que brindara claridad sobre la formalización de los PSSE; sin embargo, los coordinadores líderes expusieron algunos procedimientos prácticos que habían funcionado para que los estudiantes logaran acceder a una actividad de servicio social. En esta institución, los PSSE estaban sujetos a las actividades que se logaran programar, el coordinador convocaba a los estudiantes y les presentaba las jornadas que se iban a realizar. Si el estudiante decidía hacerlo en la institución, tenía que realizarlo en contrajornada; dado el caso que quisiera hacerlo por fuera de las instalaciones, era el estudiante quien debían encargarse de gestionar su cupo en la organización que deseara, pero la institución no podía cubrir póliza por riesgos o subsidio de desplazamiento.

En *El Hormiguero* no había un proceso de formalización institucional, aunque el convenio que tenían con el SENA sí traía sus lineamientos y procedimientos específicos. En *Pichindé* el proceso de formalización también se realizaba a través de lineamientos de agentes externos. Por ejemplo, tenían el convenio con EMCALI, donde se trabajaba con ingenieros ambientales que contaban con unos listados, formatos especiales y planes de estudios a desarrollar en un programa ambiental; la institución solo se encargaba de verificar que los estudiantes eran aptos para realizar la labor social, pero eran los ingenieros de EMCALI, quienes realizaban el seguimiento y daban el aval de cumplimiento.

En *La Anunciación* pasaba algo muy interesante, ya había un documento escrito que tenía los lineamientos y procedimientos de los PSSE; las docentes líderes sabían que existía, pero no reconocían el mismo como un documento definitivo, no lo tenían apropiado, ni sabían si era algo formal ya que no fue socializado sino solo dado en algún momento por la coordinadora.

Para concluir, algunas instituciones habían logrado formalizar la implementación y seguimiento de los PSSE, pero muchas veces su conocimiento se concentraba solo en los docentes líderes y directivos sin articular de forma efectiva a otros actores educativos. Otras instituciones tenían dinámicas verbales y prácticas que habían funcionado, por lo que no reconocían una necesidad de definir procesos de formalización que regularizaran estas directrices; y algunas más no lograron reconocer unos lineamientos claros y formales que definieran la integración de los PSSE a los planes institucionales, dejando en el aire y sin sustento la implementación de los mismos. En consecuencia, esta falta de formalización ocasionaba condiciones poco propicias para el desarrollo, la articulación y particularmente la gestión efectiva de los PSSE.

#### **7.4.3.2. Plan de Acción**

A partir de los hallazgos encontrados en la primera fase de caracterización sobre los procesos de formalización de los PSSE, en la segunda fase se realizaron una serie de mesas de trabajo que apuntaban al diseño colectivo de un plan de acción institucional<sup>57</sup> que lograra dar respuesta a las necesidades de formalización y gestión efectiva de los PSSE. El plan de acción propuso trabajar sobre los puntos de partida y los puntos de llegada de cada IEO, con el objetivo de

---

<sup>57</sup> Para más información sobre el Plan de Acción ver el Anexo II.

identificar los elementos esenciales para orientar el proceso de construcción de un sistema de formulación, seguimiento y evaluación de los PSSE, asegurando además la consolidación efectiva de aquellos que ya estaban realizándose. Esta fue una herramienta de programación que contenía todas las acciones y actividades para la implementación de los proyectos de servicio social, orientando las diferentes acciones al asignarles tiempos, responsables y períodos de evaluación.

Para la construcción del plan de acción, se realizó inicialmente una socialización de los resultados de la caracterización a través de 53 visitas con 432 actores en 45 instituciones educativas. Una vez claro el panorama institucional, se trabajó con 524 actores educativos a través de 127 mesas de trabajo distribuidas en 45 instituciones en el diseño de un plan de acción para la creación y ejecución del sistema de formulación, seguimiento y evaluación de los Proyectos de Servicio Social Estudiantil. A través de estas mesas de trabajo para la construcción del plan de acción se lograron abordar de forma significativa aspectos operativos y pedagógicos que se debían debatir para mejorar los procesos de formalización de los PSSE, entre los que se encontraron:

- Profundización sobre el estado de los PSSE, analizando y trabajando en detalle los hallazgos de la caracterización y el PMI institucional.
- Definición y/o formalización de los docentes líderes encargados de PSSE.
- Identificación de una o varias iniciativas institucionales, de acuerdo a las particularidades de cada institución, articulando los proyectos educativos y sus sedes con los PSSE.
- Revisión y análisis de los documentos institucionales como el PMI, PEI y el Manual de Convivencia en función de los objetivos trazados.
- Reconocimiento de la importancia de fortalecer los PSSE en relación a la articulación con las necesidades del contexto, particularidades institucionales, las competencias básicas, habilidades para la vida y los proyectos de vida de los estudiantes.
- Proceso de sensibilización y concientización con directivos y docentes líderes sobre los elementos más importantes de los PSSE para el mejoramiento de los procesos de gestión, formulación y sistematización.

- En algunas instituciones se reconoció la importancia de la gestión con organizaciones de base y entidades externas. En otras, se reiteró el interés institucional en enfocarse en PSSE internos.
- Se reconocieron algunas habilidades para la vida y competencias básicas que los estudiantes podían fortalecer en el saber y saber hacer desde las iniciativas institucionales y los procesos de servicio social.

Se abordaron aspectos operativos en tanto se reconoció la importancia de la asignación o formalización de los docentes responsables de los PSSE dado que en varias instituciones no había un docente designado, sino que el trabajo lo asumía de forma parcial un coordinador o había un solo docente para varias sedes. Es el caso de *Juan Pablo II*, donde se designaron formalmente dos docentes nuevos, Fabián Méndez y Sandra Naranjo, como colíderes de todos los procesos de PSSE, junto a la docente que había estado liderando el servicio social, Ana Teresa Betancourt. También es el caso de *Pance*, donde se definió como responsable de los PSSE a la coordinadora académica Juana Narváez, con una proyección de vincular a más docentes de diferentes áreas.

En *Carlos Holguín Mallarino* se logró el reconocimiento y concientización de los directivos y docentes líderes sobre la inexistencia de una estructura formal que orientara el efectivo desarrollo del servicio social; y se obtuvo como producto la construcción de un plan de acción con propuestas de los docentes basados en cómo estaba la institución y los objetivos que se pretendían alcanzar. Pese a tener un contexto difícil, por la presencia de fronteras invisibles e inseguridad, los docentes líderes coincidieron en unificar una propuesta general que se pudiera aplicar en cada sede.

Por otro lado, también se logró trabajar sobre aspectos pedagógicos de los PSSE, en tanto en las mesas de trabajo también se detuvieron a analizar e identificar cuáles eran las competencias básicas y habilidades para la vida que se proponían fortalecer de forma consciente durante la participación de los estudiantes en los proyectos de servicio social, contribuyendo a mejorar los procesos educativos y desarrollar capacidades para enfrentarse al mundo contemporáneo. Es el caso de *El Hormiguero*, cuyas iniciativas e interés institucional se centró en el medio ambiente, por lo que propuso, entre otros aspectos, desarrollar en los estudiantes las competencias de clasificar y cuidar las plantas y los animales, capacitar a la comunidad sobre el medio ambiente

(humedales, agua, reciclaje) y realizar producción escrita de manera creativa y crítica sobre las experiencias del servicio social.

La construcción del plan de acción con distintos actores educativos también permitió establecer prioridades, necesidades y dinámicas prácticas que dieron una luz sobre la ruta de trabajo a seguir con la institución. Es de resaltar que, aunque la mayoría de objetivos trazados daban respuesta a unos requerimientos operativos necesarios para trabajar en el proceso de formalización de los PSSE, los actores igualmente identificaron aspectos pedagógicos pertinentes para abordar las otras dos dimensiones claves para considerar a los PSSE como experiencias significativas: la articulación con el contexto y sensibilización con el proyecto de vida de los estudiantes. Esto quiere decir que, si bien el foco del trabajo estaba en los procesos de formalización, los actores educativos reconocieron la dimensión integral del servicio social, que integra las aristas de la institución, la comunidad y el ser.

#### *Comité articulador de los proyectos de servicio social*<sup>58</sup>

Una vez finalizada la primera fase de caracterización y la segunda fase del plan de acción, inició la tercera fase de implementación. En la tercera fase se desarrollaron una serie de actividades con los actores educativos con el objetivo de fortalecer los PSSE en las instituciones educativas. Entre estas actividades, se destacó la conformación de los comités articuladores de los proyectos de servicio social, los cuales hicieron un aporte vital en el proceso de formalización e integración operativa de los PSSE a los planes y proyectos institucionales.

El comité articulador del servicio social se propuso como el organismo institucional en el que se integraban y sintonizaban los diferentes actores y elementos que componían los PSSE, y su importancia era fundamental para hacer realidad la implementación, gestión, estructuración y evaluación del servicio social. Como estrategia, el comité no terminó con su conformación, fue necesario posicionarlo en la comunidad educativa, capacitar a sus miembros en todo lo relacionado a la labor social, empoderar a sus actores como líderes de procesos exitosos y permanentes. A través de las acciones de empoderamiento se esperaba que el comité articulador se lograra posicionar en las IEO, fortaleciera las capacidades de sus integrantes, consolidara y orientara los procesos desarrollados en la implementación del servicio social. A su vez, el

---

<sup>58</sup> Más información sobre el comité articulador está disponible en el Anexo III.



comité articulador se gestionó como espacio de trabajo de las mesas intersectoriales, un espacio significativo para la consolidación de procesos de gestión y convenios con entidades externas.

El objetivo general del comité fue articular acciones de gerencia y administración durante todo el año para que el desarrollo de los proyectos de servicio social garantizara en la institución educativa la continuidad de los espacios de formación y brindara escenarios posibles de empoderamiento que viabilizaran la implementación y éxito pedagógico de los PSSE.

Entre sus objetivos específicos, el comité articulador se propuso:

- Conformación de un grupo con diferentes miembros de la comunidad educativa, incluyendo directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios, con el fin de articular acciones que permitieran la gestión, estructuración, implementación, evaluación y seguimiento de los PSSE.
- Organización procedimental de la manera de planear, gestionar, ejecutar y hacer seguimiento a los proyectos de servicio social.
- Diseño e implementación de actividades pedagógicas, basadas en el fortalecimiento de las competencias básicas y habilidades para la vida.
- Gestión y formalización de los proyectos de labor social internos y externos.
- Gestión de acciones administrativas, como incluir en el PEI las actividades de labor social para garantizar la continuidad de los proyectos de servicio social.

En últimas, el funcionamiento del comité articulador se tradujo en la efectiva participación y trabajo hacia un mismo objetivo de diferentes actores educativos, quienes, desde sus habilidades, conocimientos propios y sobre todo interés podían aportar a este proceso. Aunque se priorizaron nuevamente los requerimientos operativos para el fortalecimiento de los PSSE, los comités articuladores fueron conscientes de la diversidad social y cultural que enriquecía los distintos puntos de vista de los actores educativos y trabajaron por la consolidación de los PSSE como escenarios de desarrollo y aprendizaje auténtico, por lo que también abordaron una perspectiva pedagógica que apuntó hacia una mirada integral de los PSSE.

Gracias a las mesas de trabajo para la construcción del Plan de Acción, en el 2018 se conformaron 32 comités articuladores y se plantearon 13 comités para el 2019, proyectando una participación total de 384 actores educativos, entre 84 docentes, 18 directivos docentes, 208

estudiantes de grado 9°, 10° y 11°, 43 padres o representantes de familia, y 31 líderes comunitarios<sup>59</sup>. Es de aclarar que para el momento en que cerró esta investigación no se habían conformado todos los comités de manera formal, por lo que se trazó una proyección de los miembros esperados para el 2019. También se reconoció que el número de miembros al momento de la conformación del comité no era una lista cerrada e inamovible; por el contrario, siempre se debía estar en función de gestionar nuevos actores que pudieran enriquecer y aportar nuevas posibilidades al trabajo trazado desde el comité.

Para la conformación de los comités articuladores, se definieron de manera colectiva acuerdos y líneas de acción para la ruta de trabajo de cada IEO. Algunos de los acuerdos establecidos a nivel operativo y pedagógicos, fueron:

- Realización de reuniones periódicas que permitieran la construcción y retroalimentación del proceso.
- Diseño de actividades de labor social, que fortalecieran la convivencia escolar y estimularan las competencias de los estudiantes durante su descanso.
- Construcción colectiva de los planes de mejoramiento, seguimiento, continuidad y evaluación de los PSSE.
- Promoción de la participación de diferentes actores de la comunidad educativa y construcción de espacios de diálogo entre el comité articulador, los estudiantes y la comunidad en general.
- Conformación de una red de comunicación externa que permitiera la vinculación continúa de más actores comunitarios al proceso, e interna que visibilizara las acciones del comité articulador y las posicionara en las IEO.
- Fortalecimiento del sentido de pertenencia de los estudiantes.
- Priorización del enfoque empresarial y de emprendimiento creativo-cultural, participativo, social y empresarial en el momento de elaborar las alianzas con entidades externas.

Por otro lado, los comités articuladores también definieron una serie de líneas de acción para el fortalecimiento y gestión del servicio social, sensibilidad ante el contexto, trabajo sobre el

---

<sup>59</sup> Dentro del Anexo IV está disponible el cuadro desglosado de los actores que conformaron o se proyectaba conformaran el comité articulador en cada IEO.

proyecto de vida de los estudiantes, y articulación con entidades externas. Algunas instituciones definieron líneas de acción particulares, como *Felidia*, que propuso la articulación de los PSSE con los proyectos escolares de alfabetización o apoyo escolar, reforestación y cuidado del medio ambiente, y capacitación en salud. Otras más definieron líneas de acción más globales que recogían dentro de sí particularidades prácticas. Es el caso de instituciones como *Carlos Holmes Trujillo* y *Humberto Jordán Mazuera*, que resumieron sus líneas de acción en:

- I. Acompañamiento pedagógico en el aula, acompañamiento por parte de estudiantes de noveno (9°), décimo (10°) y/u once (11°) en aulas de primaria y transición de las sedes.
- II. Articulación entre proyectos y entidades, con el apoyo de los Proyectos Pedagógicos Transversales, de los programas y proyectos de entidades externas como de la Alcaldía, Universidad del Valle, Policía Comunitaria, así como de Organizaciones Sociales.
- III. Convivencia escolar y comunitaria. La sana convivencia escolar y comunitaria son aspectos de suma importancia debido a las diferentes manifestaciones de violencia dentro y fuera del aula. Esta línea propuso orientar el trabajo hacia los conocimientos, habilidades y competencias en acciones que contribuyeran al mejoramiento de la convivencia pacífica, la comunicación asertiva y el cuidado del medio ambiente.

En otras instituciones como la *Evaristo García*, también se definieron líneas de acción y acuerdos respectivos que daban viabilidad al desarrollo de cada objetivo trazado (Ver Tabla 8).

Tabla 8. Líneas de acción y acuerdos IEO Evaristo García

<b>Líneas de Acción</b>	<b>Acuerdos</b>
<b>Gestión institucional</b>	- Claridad en la ruta de gestión e implementación de los PSSE.
<b>Proyecto de vida de los estudiantes</b>	- Salidas pedagógicas a otras entidades o visitas de las mismas a la IEO. - Propuesta de cambio de nombre para la asignatura “proyecto de vida”. La idea es interesar al joven en algo distinto y atractivo.
<b>Articulación PPT – PSSE</b>	- Articulación de todas las áreas y asignaturas que abordan temas referentes al proyecto de vida de los estudiantes para consolidar un proceso consecuente con la labor social que ejercen los estudiantes luego de pasar por dicha asignatura.

<b>Necesidades de la comunidad</b>	- Identificación de necesidades que puedan ser abordadas desde los PSSE y gestionadas correctamente, preservando la integridad del estudiante.
------------------------------------	--

Fuente: Informe de seguimiento Proyecto Fortalecimiento competencias básicas - MCEE

Ahora bien, los comités articuladores también trabajaron en la articulación de los PSSE con las normativas, deberes y derechos del manual de convivencia, y con los lineamientos del PEI y del PMI de cada institución. Al cierre del 2018, este proceso todavía estaba en desarrollo, pero ya se había trazado como uno de los temas obligatorios para dar respuesta junto a los actores educativos. Valga como ejemplo que en *El Hormiguero* se logró reflexionar sobre la importancia que los PSSE estén inmersos en el manual de convivencia, y se empezó a trabajar en esta gestión con apoyo del abogado que acompañaba el plantel educativo.

En *Bartolomé Loboguerrero* ya había unos lineamientos estipulados en el PEI, pero se estaba construyendo y actualizando un documento propio sobre los PSSE. En *Cristóbal Colón*, *Eustaquio Palacios* y *República de Argentina* no se había empezado la estructuración de las líneas de acción, pero sí se había trabajado sobre propuestas como la importancia de articular los PSSE con los valores institucionales y proyectos transversales como los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), temas de salud sexual y reproductiva, y con las líneas de acción propias de la institución.

Finalmente, la construcción y sobre todo aplicación efectiva de las líneas de acción que proponían las diferentes rutas de trabajo para el fortalecimiento y gestión del servicio social se encontraban en proceso de desarrollo al cierre de la investigación, pero con proyecciones de continuar un trabajo de fortalecimiento. Como se evidenció, algunas instituciones habían logrado diseñar líneas de acción específicas que centraban sus planteamientos y acciones en iniciativas concretas, otras tenían ejes más transversales desde los que se podían articular diferentes iniciativas, y algunas más no habían empezado a trabajar en la estructuración de las líneas de acción, pero sí proyectaban unos objetivos específicos que orientaran el trabajo a realizar.

#### **7.4.3.3. Jornadas de empoderamiento del comité articulador**

Una vez conformados los comités articuladores, construido el plan de acción y proyectadas las líneas de trabajo, se desarrollaron una serie de talleres de fortalecimiento y empoderamiento que proponían llevar a la práctica los objetivos, acuerdos e iniciativas establecidas por los actores educativos. Estas acciones de empoderamiento<sup>60</sup> trabajaron sobre aspectos operativos y pedagógicos para lograr una visión integral de los PSSE, abordando cuestiones a nivel institucional, del contexto y del estudiante, como:

- Fortalecimiento de la gestión institucional. En algunas instituciones las acciones de empoderamiento reflejaron y permitieron concientizar a los integrantes del comité sobre la necesidad de fortalecer los procesos de gestión, diseño, implementación y evaluación de los PSSE, evidenciando como falencias la ausencia de convenios con otras instituciones, poca oferta en relación con los proyectos de vida de los estudiantes, falta de claridad sobre los procesos de formalización requeridos para los PSSE, entre otros aspectos que generaban prácticas que no contribuían al aprendizaje por servicio.
- Revisión del PMI y PEI, identificando la ausencia de lineamientos claros para el mejoramiento del servicio social e incorporando insumos de los puntos importantes a incluir en la ruta de trabajo. Por ejemplo, en *Vicente Borrero Costa* se halló que el PEI no incluía los proyectos de servicio social, por lo cual se estableció la necesidad por parte de los directivos de incluir los avances que se realizaran en el comité articulador para garantizar la durabilidad de estos proyectos.
- Revisión y análisis de los documentos que formalizaban los procesos de PSSE, evidenciando la necesidad de modificar e incluso implementar nuevos formatos que fueran más efectivos en el desarrollo de este proceso.
- Articulación de los PSSE con el currículo escolar diario, pues muchas veces estaban alejados de los propios aprendizajes del aula e incluso los mismos docentes desconocían este proceso. Se planteó la importancia de los vínculos con el aula de clase, preparando de forma más directa a los estudiantes y recogiendo sus aprendizajes en relación al proyecto de vida.

---

<sup>60</sup> Estas acciones de fortalecimiento y empoderamiento también se abordan en el Anexo III. Informe de resultados del empoderamiento de comités articuladores

- Articulación con el contexto. Se trabajó sobre la importancia de reconocer el contexto, las particularidades propias de la IEO y generar experiencias significativas para el individuo y su entorno, convirtiendo a los PSSE en escenarios transformadores.
- Fortalecimiento de las competencias básicas y las habilidades para la vida en relación con el proyecto de vida de los estudiantes. Los comités revisaron y propusieron ajustes para el contenido del proyecto de vida en el currículo anual e incluso del curso de proyecto de vida.
- Potencializar los proyectos de vida de los estudiantes a través del diseño de actividades y experiencias significativas.

Los comités articuladores reconocieron la importancia de continuar generando este tipo de espacios de reflexión y construcción participativa con los docentes líderes. Justamente una apreciación general de estas jornadas de trabajo fue que el estudiante debía ser el principal actor a apropiarse del proceso, para que el servicio social no solo fuera una obligatoriedad, sino que también abriera un abanico de posibilidades y aprendizajes para su proyecto de vida. Los miembros del comité igualmente reflexionaron sobre la ampliación de la oferta hacia otras entidades externas y proyectos internos; y el reconocimiento de los Proyectos Pedagógicos Transversales como un escenario de articulación y fortalecimiento de los procesos institucionales, generando un mayor impacto para los actores educativos y aumentando los niveles de pertenencia por la institución.

De manera específica, respecto al fortalecimiento de la gestión institucional, se encontró que, en *Evaristo García*, el comité logró revisar y redistribuir las cargas de trabajo que anteriormente solo asumía la coordinación de bachillerato e incluso el rector, estableciendo unas dinámicas de trabajo en equipo, división de responsabilidades y aumento de las capacidades de acción gracias a la participación de distintos actores educativos. En *Navarro*, la docente líder Carmen Elena Martínez reconoció la existencia de un documento escrito donde aparecían de manera clara los lineamientos de implementación del servicio social y que debía ajustarse, socializarse e implementarse.

En la *Juan Pablo II* se encontró que, aunque ninguno de los docentes líderes de Proyectos Pedagógicos Transversales integró formalmente el comité articulador, sí se generaron espacios de trabajo y fortalecimiento del sentido conceptual y estructural del proceso de articulación

entre los PPT y los PSSE. En esta institución, el comité trabajó sobre los posibles mecanismos e instrumentos para la efectiva articulación entre los PPT y los PSSE, explorando: i. el diseño de actividades pertinentes y/o relacionadas con una necesidad de la comunidad, en donde los jóvenes experimenten la posibilidad de ofrecer un servicio a la comunidad, y no solo apoyen cualquier actividad de los proyectos. Se incluyó la institucionalización de cronogramas y dinámicas para la convocatoria y selección de los estudiantes para su participación en las labores sociales propuestas por los PPT. Y ii. elaboración de ficha de solicitud de estudiantes con el área desde la cual se proyecta el PSSE, líneas de acción relacionadas con el servicio social, síntesis del cronograma de las actividades que se debían realizar, perfil del estudiante que el líder de PPT requería para su proyecto y las competencias básicas y habilidades para la vida que se esperaban desarrollar.

En estas jornadas de empoderamiento también se logró la revisión de los formatos de formalización de los PSSE, donde algunas instituciones, como *Ciudad Córdoba*, concluyeron en la necesidad de modificar e implementar nuevos formatos más efectivos en relación con las características particulares del servicio social, como carta de presentación de estudiantes a entidades externas, registro de horas con fecha y actividades realizadas, certificado de culminación de horas de labor social.

También hubo instituciones donde los miembros del comité reflexionaron que las áreas o asignaturas académicas no estaban vinculadas con los PSSE de forma directa, que los demás docentes no se enteraban y no conocían lo que sucedía en la institución, frente a lo que se propuso fortalecer la articulación de los PSSE a los planes, proyectos y misiones a nivel general. Como lo expresó la docente líder de *El Hormiguero*, María Alejandra Ruíz, “*en este momento los tres docentes líderes sabemos qué es lo que va a pasar, pero si hablamos con todos los docentes de la institución no sabrían qué pasa con el servicio social*”.

Respecto a la articulación de los PSSE con el contexto, se identificó por ejemplo que, en *Bartolomé Loboguerrero*, el comité contaba con la participación activa de la representante de las familias para empezar a trabajar en distintas posibilidades de articulación con el contexto. En *La Buitrera* también se identificó la participación activa de la representante de familias y una líder comunitaria, con interés en delinear una estrategia de articulación con las mesas de gestión que vinculara el contexto. En cambio, en *Alfonso López*, aunque los estudiantes que

integraban el comité proponían realizar actividades que le permitieran a la comunidad vincularse y conocer lo que sucede en la institución, como el proceso de embellecimiento institucional, todavía no había una estrategia clara que articulara diversas acciones y actores educativos en una misma propuesta.

Respecto al fortalecimiento de las competencias básicas y las habilidades para la vida en relación con el proyecto de vida de los estudiantes, los comités articuladores de algunas instituciones plantearon la aplicación de la asignatura Proyecto de Vida y estrategias como las salidas pedagógicas y los talleres para la identificación de perfiles profesionales de los estudiantes. Justamente en instituciones como *Evaristo García*, los actores educativos del comité articulador propusieron rediseñar el plan de proyecto de vida dentro del currículo, apuntando a que las áreas responsables de esta asignatura trabajaran conjuntamente para distribuir los contenidos por todos los grados del bachillerato, de tal manera que sea un proceso pedagógico orientado e iniciado desde grado 6° y que desemboque en grado 10° con la prestación del servicio social como escenario para la aplicación, valoración o exploración de dicho proyecto de vida.

En concordancia, las jornadas de empoderamiento plantearon acciones en cuanto la gestión institucional, la articulación con el contexto y el fortalecimiento de las competencias básicas y las habilidades para la vida en relación con el proyecto de vida de los estudiantes. Es decir que, desde la implementación de los distintos instrumentos metodológicos con los actores educativos, se reconocieron y abordaron aspectos operativos y pedagógicos necesarios para alcanzar una visión integral de los PSSE y, sobre todo, para generar experiencias significativas que transformen a la propia institución, el contexto y al estudiante.

#### **7.4.3.4. Resultados y hallazgos de las jornadas de empoderamiento**

La conformación del comité articulador fue el punto de partida para empezar a organizar los procedimientos relacionados con el servicio social estudiantil, proponer acciones de empoderamiento y visiones compartidas desde los diferentes actores educativos. Así pues, la conformación del comité articulador y las reuniones de empoderamiento permitieron recoger hallazgos y generar propuestas de mejoramiento encaminadas a responder las necesidades e intereses contextuales de las instituciones y los estudiantes.



De manera general, se identificaron como resultados de las jornadas de empoderamiento propuestas a nivel operativo, en mayor medida, y acercamiento a algunas propuestas a nivel pedagógico, que los actores empezaron a reconocer como relevantes para el fortalecimiento de los PSSE. Al tiempo que la mayoría de hallazgos se concentraron en dinámicas de gestión institucional y articulación a distintos actores y necesidades del contexto, siendo todavía mínima la participación de los estudiantes. Entre estos resultados se encontró:

- Identificación de necesidades de gestión institucional, incluyendo la ampliación de la oferta de los PSSE de acuerdo a las particularidades del contexto y proyectos de vida de los estudiantes.
- Reconocimiento de las habilidades y definición de las responsabilidades que cada integrante del comité podía asumir a nivel individual, logrando un trabajo colectivo desde el aporte de cada actor. Es el caso de *El Hormiguero*, donde se realizaron talleres de empoderamiento y reconocimiento de habilidades, además de construir la ruta de implementación y los procesos de gestión de los PSSE.
- Se generó interés y compromiso por parte de los actores que participaron en los comités, generando lazos de trabajo, confianza y articulación hacia objetivos comunes.
- Creación y consolidación de un equipo de trabajo sólido y proactivo que reforzara la labor de los PSSE.
- Establecimiento de líneas claras de acción que permitieran proyectar los horizontes del plan de trabajo.
- Interés en institucionalizar la labor del comité articulador, los talleres de vida para la construcción del proyecto de vida y las salidas pedagógicas como estrategias efectivas para el buen funcionamiento de los PSSE y acompañamiento de los estudiantes. Como en *Evaristo García*, donde los docentes del comité tomaron la decisión de gestionar e incluir al currículo una asignatura de Proyecto de Vida que se enfocara en la construcción de proyectos reales articulados con los intereses y gustos de los jóvenes.
- Revisión, análisis y modificación de los formatos de formalización y seguimiento de los PSSE, incluyendo en algunos casos la necesidad de implementar nuevos formatos.
- Vinculación activa de directivos docentes. Es el caso de *Navarro*, donde para el 2018 no se había conformado oficialmente el comité, pero ya se habían adelantado jornadas de reflexión donde el rector Jorge Santos reconoció la necesidad de unificar la práctica de

servicio social bajo unos lineamientos claros, y se postuló como coordinador de un PSSE, un grupo de refuerzo académico para estudiantes con bajo rendimiento escolar.

- Apoyo de actores no proyectados inicialmente pero que enriquecen el proceso. Es el caso en *Bartolomé Loboguerrero*, donde se contaba con el apoyo de una practicante de la Universidad Católica y se vinculó al comité para hacer seguimiento y lograr el cumplimiento de las tareas pendientes.
- Identificación detallada de intereses, necesidades y características del contexto que los miembros del comité consideraban pertinentes. Por ejemplo, en *Libardo Madrid Valderrama* se encontró que la promoción de lectura es un interés para los coordinadores y docentes de otras áreas pues debido al contexto de violencia los estudiantes no tienen interés por la lectura, convirtiéndose así en una problemática de toda la institución.
- Diseño de estrategias y posibles actividades en escenarios de articulación y empoderamiento de la comunidad educativa y el contexto.
- Creación de más escenarios para empoderar a la comunidad educativa sobre los PSSE.
- Activa participación de estudiantes. Por ejemplo, en *Santa Rosa* se trabajó con un estudiante del grado once, con el que se iba a crear un grupo de egresados que continuara en el proceso de apoyo a la institución.

De forma específica, en algunas instituciones como *La Paz* se logró la integración de diversos actores educativos como madres de familia y líderes del corregimiento. Frente a esta integración, una madre de familia expresó: “*de pronto no tenemos mucho conocimiento como se espera que nosotros tengamos porque pues llevamos poquito tiempo en este proceso; pero de todas maneras estamos muy a la expectativa de aprender, de mirar en qué podemos ayudar*”. Por otro lado, una líder del corregimiento rural de La Paz manifestó: “*no conozco mucho porque no soy madre de familia, me gusta la idea de involucrarme pues para conocer y conocer también a las personas de la región porque yo soy nueva (...) pero sí me gusta mucho que la gente se involucre, porque entre más gente se involucre, más propuestas salen (...) yo creo que la visión de todo esto es que los muchachos nuevamente se empoderen de su territorio, que le cojan amor (...) de pronto esa es la idea de nosotros de involucrarnos, de ayudar un poquito en esa parte*”.

Como hallazgos negativos, se registró ausencia de docentes, directivos docentes, padres de familia o líderes comunitarios en la conformación del comité y para enriquecer el proceso de trabajo. También se identificó la limitación en los espacios y tiempos de encuentro por parte de las directivas y falta de compromiso de algunos docentes para asumir responsabilidades, como fue el caso de los docentes asignados por la coordinación como apoyo para los docentes líderes de PSSE en la *Donald Rodrigo Tafur*. Frente a este panorama, el docente Edison Murillo, del área de sociales de la jornada de la tarde, expresó: “*A mí me queda muy difícil reunirme en los horarios que plantean los otros profesores (en particular al medio día, único horario gestionado por el profesional para reunir a los docentes de ambas jornadas). Dígame qué debo hacer y lo hago; yo conozco la dinámica del servicio social en Guardianes Escolares*”.

También se encontró que en algunas instituciones no se logró conformar formalmente el comité articulador en el 2018, dado que, aunque se generaron espacios de acompañamiento para trabajar sobre propuestas de posibles rutas de trabajo e identificar necesidades de fortalecimiento, la firma del acta conformación del comité se planteó para el 2019. Es el caso de *Eustaquio Palacios*, donde los docentes argumentaron que, dentro de las políticas institucionales, este tipo de procesos debía realizarse al inicio de cada año lectivo.

Aunque para el 2018 no se había logrado la conformación de los comités articuladores en el total de las 45 instituciones, sí se había logrado presentar este instrumento ante el cuerpo educativo de todos los centros educativos y sobre todo concientizar sobre la importancia de su labor para el fortalecimiento integral de los PSSE y la generación de procesos de aprendizaje auténtico con los estudiantes. En algunas de las instituciones en que no se había conformado oficialmente el comité, se lograron generar espacios de trabajo y reflexión, y sobre todo se realizaron proyecciones para el 2019. En aquellas en las que sí se conformó el comité, se designaron roles y funciones, se generaron acciones de empoderamiento, se registraron avances significativos como la propuesta de institucionalizar este espacio de trabajo y se vincularon actores que no habían sido proyectados pero que enriquecieron el proceso.

Finalmente, los comités de articulación fueron un instrumento importante de gestión institucional al vincular distintos actores y escenarios educativos que permitieron proyectar acciones situadas de fortalecimiento para los PSSE a distintos niveles, logrando abordar y

trabajar sobre cuestiones operativas y pedagógicas que integraron las posibilidades de impacto y transformación en el individuo, la institución y el contexto.

### **7.5. Los PSSE como escenarios pedagógicos y formativos**

Abordar y trabajar los PSSE a nivel de gestión institucional, articulación con el contexto y fortalecimiento del proyecto de vida del individuo, todo soportado en un marco legal indiscutible, permite plantearlos como escenarios pedagógicos, formativos y de inserción social que abren alternativas frente a una escuela desarticulada con la vida cotidiana y un conocimiento encapsulado. Sin embargo, en la práctica, se encontró que la institución y los actores educativos todavía no contemplaban su dimensión integral como escenarios significativos y formativos, dando muchas veces prioridad a sus características y necesidades operativas que resolvían aspectos técnicos, pero delegando posibilidades pedagógicas. Entre varias razones que se han expuesto en el presente capítulo, los estudiantes no le encontraban sentido ni articulación a los PSSE con su proyecto de vida, limitándose solo al cumplimiento de un requisito obligatorio; los docentes veían al servicio social como una carga extra sin lineamientos claros, aparte de todas las obligaciones que requería su cargo; la institución no se enfocaba en la construcción de espacios de sensibilización y diálogo participativo ni en la ampliación de una oferta acorde con los intereses de los estudiantes ni necesidades del contexto; y los actores comunitarios no encontraban eco en el escenario educativo e incluso desconocían sus posibilidades de articulación.

En este sentido, se planteó que los PSSE se pueden volver un espacio significativo siempre y cuando la escuela y los actores educativos le den un lugar significativo. Por esta razón, antes de considerar si los PSSE son funcionales como espacios pedagógicos y formativos, se debería dar respuesta a una serie de aspectos por mejorar que los actores educativos identificaron a nivel general como necesarios para potenciar las posibilidades de aprendizaje, formación e inserción social que pueden ofrecer los PSSE. Como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de los aspectos por mejorar son cuestiones operativas que son priorizadas por los actores educativos para lograr el cumplimiento de ley, pero que de ser resueltas darían la posibilidad de enfocarse en aquellas cuestiones pedagógicas que requieren mayor trabajo.

Como punto de partida de aspectos por mejorar, encontramos:

1. Ampliar la oferta de PSSE.
2. Búsqueda de convenios y alianzas con entidades externas.
3. Formulación de proyectos que aporten a las necesidades y especialidades de la IEO.
4. Formalizar los procesos de gestión, articulación e implementación de los PSSE.
5. Acompañamiento y seguimiento del proceso de implementación de los PSSE.
6. Apertura de espacios de diálogo y sensibilización con los estudiantes.
7. Proyectos acordes con los intereses y proyectos de vida de los estudiantes.

Entre los aspectos a mejorar se identificaron siete particularidades presentes en varias de las instituciones caracterizadas, cinco referidas a cuestiones operativas y dos centradas en posibilidades pedagógicas. Entre estos aspectos, se detectó la ampliación de la oferta de PSSE; la búsqueda de convenios y alianzas con entidades públicas, privadas o comunitarias; formulación de proyectos que aporten a las necesidades y especialidades de la IEO; formalizar los procesos de gestión, articulación e implementación de los PSSE; apertura de espacios de diálogo y sensibilización con los estudiantes; apertura hacia proyectos acordes con los intereses de los estudiantes; y acompañamiento y seguimiento del proceso de implementación de los PSSE.

La necesidad de ampliar la oferta institucional y generar propuestas que le impriman mayor compromiso y aprendizaje a los procesos educativos fue identificada por instituciones como *La Anunciación*. También en *Gabriela Mistral* los estudiantes mencionaron que no había oferta para el trabajo comunitario, exponiendo la importancia de que “*el servicio social es prestar una ayuda integral a la comunidad desde los conocimientos adquiridos por parte de nosotros los estudiantes, que somos el impulso para al cambio, y más en esta comuna tan peligrosa, se debe mejorar.*” En *Eva Riascos Plata* solo se ofrecían PSSE internos para alrededor de 80 estudiantes de los grados superiores, pero a no todos los estudiantes les gustaba prestar apoyo a los docentes, ni el trabajo en las sedes, ni con los estudiantes más pequeños, por lo que se propuso ampliar los énfasis ofertados para conectarse con un número mayor de estudiantes. En *Pichindé* se mencionó que los PSSE debían ofrecer más espacios o actividades acordes con los intereses de los estudiantes, permitiendo así la ampliación de convenios y articulaciones institucionales para realizar el servicio social. En *Siete de Agosto*, uno de los lineamientos institucionales es que los

PSSE solo se ejecuten dentro de la sede para fortalecer los énfasis institucionales, pero teniendo clara la necesidad de crear nuevas actividades para que los estudiantes tengan variedad y no lo vean como algo forzado, rutinario ni pierdan de vista el verdadero sentido. No obstante, los estudiantes de esta institución hicieron un llamado de atención, ya que consideran que la labor social también debería permitir “*ayudar a la comunidad, tratando de cambiar el entorno, mejorando la convivencia, crecer como personas y generando cambios.*”

La importancia de iniciar la mejora sobre los procesos de gestión e implementación efectiva se reconoció en la *Evaristo García*, que identificó las falencias existentes y tenía una total disposición para trabajar en los cambios. Esta necesidad de mejorar también estaba presente en *Eva Riascos Plata*, donde el docente líder indicó que los lineamientos y procedimientos de gestión eran totalmente *empíricos*, no habían recibido capacitación sobre este aspecto, no tenían claro cuál debía ser la documentación, ni el proceso de formalización y los acuerdos que debían tenerse en cuenta para los convenios.

En la *Maricé Sinisterra* se identificó la necesidad de fortalecer y formalizar el comité articulador, exponiendo que, si bien es cierto que era importante conocer los procesos y lineamientos, también se debía definir quiénes se apropiaran de esos procesos y lideraran todas las dinámicas relacionadas a los PSSE. En *Multipropósito* se habló de la necesidad de construir un proyecto de servicio social estudiantil articulado al Proyecto Educativo Institucional. En *Navarro* se mencionó la importancia de tener las condiciones de gestión e implementación óptimas para prestar las horas en contrajornada, lo que incluía recursos para el refrigerio, transporte y materiales. En *Luis Fernando Caicedo* asimismo se mencionó la posibilidad de dar refrigerio a los estudiantes durante su servicio social.

La apertura de espacios de sensibilización, diálogo, acompañamiento personalizado y flexibilidad de tiempos se presentó como una necesidad a trabajar en *José Holguín Garcés*, que propuso jornadas de sensibilización sobre el servicio social y las modalidades que podían ofrecer a sus estudiantes para motivarlos a que ingresaran desde grado décimo a prestar el servicio social. También en *Donald Rodrigo Tafur* se expresó que debía haber un acompañamiento más personalizado a los estudiantes para que no se desmotivaran y logaran prestar el servicio social en grado noveno y grado décimo, ya que en el último año lectivo con las pruebas del ICFES era más difícil que pudieran invertir tiempo en el servicio social.

En *José Holguín Garcés* se identificaron casos de fraude para validar las horas de servicio social, dado que los estudiantes posponían su PSSE y ante la ansiedad de no tener el tiempo suficiente para cumplir, buscaban cualquier estrategia para solucionarlo. Esta situación era muy recurrente entre los estudiantes que estaban finalizando el grado once de esta institución. Para contrarrestar este tipo de fraudes fue necesario realizar un acompañamiento, no solo para verificar que efectivamente se cumplían las horas de servicio, sino para también orientar al joven en su proyecto de vida. Se trataba de hacerle entender que su contribución tenía un sentido, pues muchos jóvenes manifestaron que las actividades que realizaban no contribuían en nada a la sociedad. Y en *Eva Riascos* se hizo una invitación a que los estudiantes se apropiaran más del proceso. Lo que buscaba el docente líder es que los estudiantes pudieran tener mayor responsabilidad y capacidad de proponer, no limitarse a ver un proceso obligatorio, y con lo que les ofrecía el colegio pudieran crear procesos que les permitieran seguir aprendiendo.

En *Donald Rodrigo Tafur* igualmente mencionaron la importancia de trabajar en el hecho de que los estudiantes no encontraban conexión entre los PSSE y sus intereses y proyectos de vida. En *Isaías Gamboa* también se expuso que se debían tener en cuenta los intereses de los estudiantes para poder articular la oferta de los PSSE a sus proyectos de vida. En *Desepaz* se habló de una invitación a reencantar el proceso de labor social, invitando a los estudiantes a que no se quedaran bajo la mirada de un requisito para graduarse del colegio, sino que, por el contrario, pudieran entender y sensibilizarse ante la posibilidad de un intercambio de saberes con la comunidad, y que el colegio solamente era el punto de partida para sus aspiraciones y proyecto de vida.

En conclusión, fue fundamental tener claridad sobre los aspectos a mejorar identificados, con el fin de formular rutas de acción con los actores educativos a nivel operativo y pedagógico que permitieran diseñar respuestas efectivas y en últimas potenciar y visualizar todas las posibilidades de los PSSE como escenarios formativos, de transformación y aprendizaje auténtico.

## 8. Discusión

Es pertinente aclarar que todo el proyecto práctico en el que se enmarcó esta investigación y especialmente la perspectiva de análisis que se exploró parten del supuesto de que las IEO asuman los PSSE como un espacio pedagógico y formativo importante, es decir, el servicio social se vuelve significativo siempre y cuando la escuela le dé un lugar significativo. Bajo estas premisas, el diseño metodológico, la implementación de las fases de trabajo, la recolección de los datos y la discusión sobre los resultados presupusieron una disposición de las instituciones por reconocer el sentido misional de los PSSE y sobre todo tener una intención para mejorar.

Desde este panorama y de acuerdo a las preguntas de investigación, la discusión se detuvo en las características, fortalezas y dificultades de los PSSE; las condiciones para que logren ser exitosos: gestión de convenios externos, articulación con los intereses y orientaciones de los proyectos de vida de los estudiantes e integración a los planes y proyectos institucionales; y, sobre todo, ante el interrogante de si los PSSE son funcionales como escenarios pedagógicos y formativos.

Este recorrido fluctuó entre una mirada operativa y otra pedagógica, entre el hacer y el pensar, la acción práctica y el sentido misional, los saberes del contexto y los aprendizajes de la escuela. Y en tres niveles de discusión, el reconocimiento del contexto cultural, la articulación institucional y la vinculación con el proyecto de vida de los estudiantes. Contexto, escuela e individuo fueron tres dimensiones indispensables para hablar de PSSE exitosos. El análisis estuvo mediado por las voces e intervenciones de los actores educativos y comunitarios, los lineamientos institucionales y la realidad práctica encontrada durante el trabajo de campo, miradas que se entrecruzaron, se apoyaron, se enfrentaron y contradijeron constantemente.

Como punto de partida, se planteó que una de las principales problemáticas al acercarse al sistema educativo actual es que las escuelas generan conocimiento y procesos de aprendizaje encapsulados y desarticulados de las características del contexto que definen a sus estudiantes. En consecuencia, cuando se gestan procesos fragmentados, no se logra llegar hasta la sensibilidad de los jóvenes, promover un desarrollo integral del individuo, fortalecer sus procesos de formación identitaria, ni potenciar la capacidad de incidir y transformar su entorno. Como respuesta, se propuso que, si se conectan los aprendizajes de la escuela con los saberes



de la comunidad, se pueden generar procesos de aprendizaje auténtico que promueven el desarrollo y formación identitaria de los estudiantes. De forma más precisa, esta articulación entre escuela-comunidad se exploró desde el escenario de los PSSE, dado que nacen con el propósito principal de integrar a los estudiantes con la comunidad para contribuir a su mejoramiento social, cultural y económico, promoviendo además la aplicación de conocimientos y habilidades aprendidas en el aula de clase.

Por tanto, se entendieron los PSSE como escenarios de posibles aprendizajes auténticos, experiencias prácticas con la comunidad, enseñanza de nuevas habilidades y competencias básicas, orientación para la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes, formación de jóvenes como sujetos sociales y políticos al servicio de una comunidad que los define y a la que pueden aportar. Al igual que se reconoció la importancia de abrir experiencias que involucren y reconozcan los procesos identitarios de los jóvenes y el contexto social que los permea, para desarrollar sensibilidad hacia procesos de inserción social en los que los estudiantes se transforman y transforman su entorno.

Sin embargo, durante la intervención y la recolección de los datos se encontró que, a pesar de que los PSSE nacen bajo un marco legal que visualiza todo su potencial, en la práctica su sentido y fuerza misional se han ido perdiendo. Al enmarcarse en un proceso educativo descontextualizado y encapsulado, se terminan instrumentalizando y reduciendo a un requisito operativo que responde a una demanda legal, no a un espacio de reflexión y desarrollo -como teóricamente se había proyectado-.

Además, los directivos los ven como un asunto de ley por cumplir, los docentes los perciben como una carga extra a sus obligaciones, y para los estudiantes solo son un trámite obligatorio para poder graduarse, lo que trae como consecuencia que los actores educativos muchas veces no logran visualizar las posibilidades que brindan los PSSE para dialogar, interactuar y confrontar su entorno.

A continuación, se discutieron esos hallazgos que están limitando el sentido misional con el que se concibieron los PSSE y se buscó dar luces hacia la posibilidad de fortalecer este espacio para proyectar todo el potencial que ofrecen al conectar los aprendizajes de la escuela con los saberes de la comunidad.

### 8.1. Sobre las características identificadas

Para iniciar, se encontró que una de las principales características de los PSSE estaba definida por su modalidad de implementación, donde más del 80% de las IEO priorizaban las actividades realizadas en el centro educativo, argumentando distintos factores operativos y presupuestales, como la ausencia de lineamientos que gestionen convenios con entidades externas, falta de recursos para suplir gastos de transporte y alimentación, estudiantes que trabajan en contrajornada para ayudar a sus familiares, interrogantes sobre la seguridad de los estudiantes al salir de las instalaciones educativas, inquietudes al respecto de la responsabilidad civil de la IEO, y ausencia de gestión para la Administración de Riesgos Laborales (ARL).

Pero al distanciarse de estos factores operativos y presupuestales inmediatos, se identificó que esta característica de implementación también podía ser el resultado o el reflejo de un sentido de carencia constante que ha ido creciendo y continúa presente en las instituciones de educación pública. En las IEO se ha arraigado un pensamiento transversal de necesidad creciente, una sensación de cargas no resueltas y de tener que dar respuesta a cuestiones urgentes por encima de las importantes. Muchas instituciones deben resolver situaciones que incluso deberían estar resueltas desde el Estado en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, continuamente faltan recursos, no hay docentes cualificados, hay sobrepoblación de estudiantes, la infraestructura está a punto de desplomarse, hay una cantidad de déficits que deben solucionarse antes de poder enfocarse en lo pedagógico. Ante la imposibilidad de resolver a fondo estas falencias, las instituciones las terminan naturalizando, definiendo muchas veces sus prioridades bajo esta lógica de inmediatez, que ha inundado incluso a distintas aristas del sistema educativo. En estas dinámicas de categorización, los PSSE corren el riesgo de pasar a un segundo plano, porque se considera que *hay otros temas más importantes por resolver*.

En medio de este panorama, las instituciones han optado por dar respuesta a los déficits internos y al cumplimiento obligatorio del servicio social con un solo esfuerzo: implementar los PSSE al interior de la IEO para resolver necesidades institucionales. Esta cuestión se evidenció en comentarios como el del coordinador líder de la *Donald Rodrigo Tafur*, que reflexionó: “¿Cómo nuestros estudiantes van a prestar un servicio a un sector privado, habiendo tanta necesidad en nuestra institución?”. En los actores educativos había una percepción generalizada de que los PSSE también podían funcionar como una solución operativa para

requerimientos operativos de las instituciones, dando respuesta a necesidades propias del plantel educativo, desde el trabajo de adecuación de sus instalaciones hasta trabajos pedagógicos, como el apoyo escolar. Entonces, más allá de validar a los PSSE como escenarios pedagógicos, la labor social se ha terminado rigiendo bajo estas dinámicas operativas y se vuelve una oportunidad para poder subsanar las necesidades institucionales.

No se está diciendo que no se puedan ni se deban implementar los PSSE a nivel interno, sino que hacen falta más escenarios de análisis y reflexión para aprovecharlos como escenarios pedagógicos, incluso al interior de las IEO, para potenciar su sentido misional y que no se queden simplemente como respuesta a problemáticas de la institución. Si no se logran ver las posibilidades de diálogo, articulación y transformación que traen consigo los PSSE, continúa el peligro de trabajar con un conocimiento encapsulado y descontextualizado del contexto, donde no se conectan los aprendizajes de la escuela con los saberes de la comunidad, no hay aprendizaje en la práctica, no se reconocen la multiplicidad de fondos de conocimiento, y la heterogeneidad de voces que se encuentran en la escuela se ve reducida a dar respuesta a requerimientos específicos, que tienden a concentrarse en lo operativo.

La escuela es un escenario de aprendizaje, un espacio potencializador para el desarrollo, una comunidad de aprendizaje, un proyecto educativo en que se debe reconocer la participación del estudiante, un camino hacia el ejercicio crítico de ciudadanía y la construcción de proyectos de vida (Gadotti, 2007). Pero para potenciar a los PSSE y la escuela, el principio de acción no debe ser la necesidad o las carencias institucionales latentes, sino las posibilidades pedagógicas, de formación y desarrollo que ofrecen los PSSE y la escuela en sí misma. Porque, como dice Paulo Freire (1988), si bien se reconoce que la escuela se enmarca en un contexto político, económico, social, cultural e ideológico que la condiciona, esto no debe determinarla.

Por otro lado, se encontraron algunas IEO que gestionan los PSSE a nivel interno y externo, pero condicionados exclusivamente a sus modalidades institucionales. Por ejemplo, algunas instituciones se caracterizaban por priorizar la modalidad ambiental o tecnológica en sus procesos educativos, en sus Proyectos Pedagógicos Transversales, en la oferta de media técnica o en sus lineamientos formales como el PEI o el PMI, y optaban por convenios o actividades de labor social que continuaran fortaleciendo este trabajo. Esta dinámica pretendía que los PSSE fortalecieran estos lineamientos pedagógicos que ya estaban establecidos, pero

consecuentemente no siempre se respondía a otros intereses y proyectos de vida de los estudiantes. Esta situación igualmente puede ser un indicador de las fracturas en los lineamientos y procesos de gestión institucional. En tanto muchas de estas modalidades institucionales se reducen únicamente a ser ofertas de servicio social o procesos puntuales, sin articularse desde temprana edad en el proceso de desarrollo de los estudiantes, para que al llegar a los grados 10° y 11° tuvieran mayor interés por estas áreas y seleccionaran por vocación estos PSSE relacionados a las modalidades institucionales, no solo por ser la única opción disponible.

Estas características reflejaron cierta dislocación entre la escuela, los procesos formativos de los estudiantes y las particularidades del entorno, pues se están generando procesos fragmentados que condicionan a los individuos a lineamientos operativos y modalidades institucionales que se han considerado históricamente como prioritarios.

## **8.2. Sobre las fortalezas**

Como se evidenció en los hallazgos y es preciso resaltar, los actores educativos centraron inicialmente las fortalezas de los PSSE en sus posibilidades pedagógicas al relacionarse con la adquisición de competencias básicas y habilidades para la vida; pero después de la implementación de los instrumentos de trabajo, las voces de los actores fue migrando hacia el reconocimiento de logros meramente operativos que solucionaban cuestiones prácticas, porque justamente esos logros dieron respuesta a debilidades operativas que pesaban más que la dimensión pedagógica.

Bajo esta nueva mirada, se identificaron como logros la designación formal de docentes líderes encargados de los PSSE, el reconocimiento de la modalidad institucional, incorporación de los PSSE al manual de convivencia, vinculación del comité articulador con iniciativas institucionales propias, consolidación de mesas de trabajo que orientaron propuestas institucionales entre sus sedes. Pero estas fortalezas que resolvieron cuestiones operativas, si bien necesarias, no lograron ir hasta el sentido pedagógico de los PSSE, evidenciando la incapacidad de tener un pensamiento complejo sobre el proceso educativo en sí mismo.

Aquí fue preciso nuevamente dar un paso hacia atrás porque esta situación podría no solo obedecer a una lectura de los PSSE, sino también a un pensamiento preestablecido de cómo se asume la educación pública hoy en día en Colombia. Pues se percibió una construcción de un

imaginario educativo donde los docentes incorporan la priorización de lo operativo a su ADN y a sus discursos, y terminan ante una incapacidad institucional de pensar la educación como agente transformadora desde un sentido pedagógico.

Por añadidura, los mismos docentes se rigen bajo estas dinámicas operativas y terminan descontextualizando y fragmentando su propio saber. Así que, ¿cómo voy a enseñar un conocimiento en un proceso pedagógico que permita generar reflexión y pensamiento crítico, si yo mismo como docente lo fracturo desde antes de compartirlo? Los docentes se terminan encontrando ante el mismo problema al que se enfrentan los estudiantes, tienen encapsulado su conocimiento, no lo pueden conectar con el contexto porque el medio en el que están no les permite asociarlo, deconstruirlo, analizarlo o debatirlo. Finalmente, lo pedagógico termina quedando en un panorama lejano y utópico, como un ideal que se espera alcanzar algún día, pero después de dar respuesta a las necesidades prioritarias.

De forma consecuente, los actores educativos se han rendido ante un sistema frente al que no sienten la posibilidad de vencer y ante el que no luchan. Es preciso que quien enseña sea un militante educativo, tenga también la preocupación, el interés y la fuerza para interpelar los procesos de enseñanza. Pero, ¿qué pasa con esos docentes que no tienen un sentido militante? ¿Qué pasa con esos docentes que ni siquiera reconocen un conocimiento articulado al contexto? ¿Por qué no logran generar aprendizajes auténticos? Porque si el mismo docente no tiene un ejercicio de enseñanza auténtica, mucho menos va a conseguir un proceso integral. Se está ante un sistema con paradigmas que distancian complementariamente los aprendizajes de la escuela con el contexto. Puede que algunos docentes reconozcan lo importante de tener en cuenta los saberes de la comunidad para que el estudiante potencie el ejercicio de servicio social, pero en la implementación de las prácticas educativas diarias siguen limitándose a cuestiones operativas. Todo esto recae sobre los estudiantes, porque ¿cómo se puede esperar que un estudiante esté interesado o vea este conocimiento como algo útil en su vida, que le puede servir para su futuro, si los propios docentes no lo creen, no lo tienen realmente incorporado y no lo enseñan?

Como resultado, los PSSE se han visto condicionados por un sistema educativo históricamente limitado, donde incluso el conocimiento es operativo desde la propia malla de

aprendizaje o malla curricular<sup>61</sup>, y en el que los docentes trabajan bajo la premisa de “*nosotros tenemos que dar estos núcleos temáticos, porque tenemos que graduar a los estudiantes*”. En Colombia, el currículo<sup>62</sup> se ha ajustado al diseño sistemático propuesto desde Ralph Tyler en su obra *Principios básicos de currículo e instrucción* (2003). Para este autor, entre otras cosas, el diseño curricular debe terminar con la evaluación del producto, pero sin tomar en cuenta el proceso; en cambio, en esta investigación se considera que la evaluación se debería integrar antes, durante y después de la experiencia del aprendizaje.

El diseño propuesto por Tyler (2003) también es lineal y vertical, lo que da a entender que, si uno de los elementos del proceso falla, no es posible obtener el resultado esperado; y además es un modelo conductista que se basa en los “objetivos” que se quieren lograr con el estudiante, sin tomar en cuenta las necesidades o los intereses que tienen y sin siquiera ajustarse a las características particulares del contexto donde se desarrolla. Hay algunos docentes que han logrado hacer frente a esta lógica sistemática desde sus áreas de saber, pero adelantando procesos específicos a su asignatura y no de forma concertada con una apuesta curricular integral. Aquello que debería repensarse de forma transversal en las instituciones se ha incorporado en cambio en el pensamiento educativo y se ha vuelto el *modus operandi* de la educación en Colombia, porque “*¿para que luchar en contra de la corriente, si hay unas dinámicas establecidas que dan respuesta a lo que nos pide el Estado, que por lo demás, ni cumple?*”.

Si bien es cierto que algunas instituciones lograron percibir a los PSSE como un escenario pedagógico que se puede aprovechar, todavía seguían ocupadas dando respuesta a necesidades operativas. Así que es pertinente repensar la educación en sí misma y los PSSE de forma

---

<sup>61</sup> Las mallas de aprendizaje son un recurso para el diseño curricular de los establecimientos educativos en sus distintos niveles. Estas llevan al terreno de lo práctico los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Al tiempo que definen niveles del desarrollo curricular, desde el plan de estudios que es la definición más abarcadora de lo que sucede en un establecimiento educativo en materia de currículo hasta el plan de aula como unidad mínima del diseño curricular que permite la concreción de rutas para el desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes (MEN, 2007, p. 3).

<sup>62</sup> Según el MEN (s.f.d), el currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

conjunta. Es momento de pensar en el cambio, arriesgarse por una mirada que también explore las posibilidades pedagógicas de la educación y de este espacio formativo.

### **8.3. Sobre las dificultades, necesidades y alarmas que enfrentan los PSSE**

Se encontró que las dificultades, necesidades y alarmas para la implementación de los PSSE, nuevamente y siguiendo una constante, restringen la visión sobre las posibilidades pedagógicas que pueden ofrecer los PSSE y los limitan a un requerimiento obligatorio con impedimentos operativos. Entre las distintas debilidades identificadas se percibió que los actores educativos ni siquiera tienen claridad sobre los PSSE como escenarios pedagógicos, no tienen resueltos los requerimientos operativos y los posicionan solo como una práctica necesaria por ley.

También se evidenció que la gestión de los PSSE muchas veces respondía a las directrices del rector o coordinador, que actuaban como gerentes de una empresa que se debe vender, obtener resultados y estar en una constante búsqueda de nuevos recursos para poder mantenerse a flote. Peor aún, esta lógica administrativa terminaba determinando los esfuerzos, recursos, agentes y dinámicas destinadas al trabajo de procesos específicos. Es decir que los lineamientos de los PSSE terminaban respondiendo más a débiles procesos de gestión institucional, que generan una desarticulación entre la realidad de su entorno y de sus estudiantes, que apuntando al sentido pedagógico que requieren para aportar al proceso formativo del individuo.

Por otro lado, se encontraron IEO que priorizaban labores para responder a problemáticas internas, no estaban dando respuesta a las demandas del contexto o preferían distanciarse del contexto por las problemáticas sociales que lo permeaban, y no había prioridad en los procesos de formalización de los convenios con otras entidades comunitarias o cercanas a las problemáticas del entorno, lo que afectaba su articulación con el contexto, procesos de gestión y continuidad. En otras palabras, no había una planificación educativa que asegurara una gestión más efectiva de convenios externos y muchas veces se dependía de la capacidad de gestión propia de los docentes líderes o de los estudiantes en sí mismos. Se trataba entonces de la gestión de iniciativas aisladas que rastreaban recursos externos para fortalecer la institución en una lógica administrativa, de la búsqueda de posibles escenarios que logran aunque sea un mínimo de vinculación con el proyecto de vida de los estudiantes o de soluciones rápidas para cuestiones obligatorias.

Aunque se advirtió una percepción general de que las IEO no daban importancia a la implementación de los PSSE, tanto la identificación de debilidades presentes en distintas instituciones como las voces de actores educativos en contextos institucionales específicos fueron un primer paso para reconocer las posibilidades de mejora fundamentales para potenciar este espacio de aprendizaje.

#### **8.4. Sobre los PSSE exitosos**

Los PSSE exitosos fueron entendidos desde dos perspectivas de análisis. Primera, como aquellos escenarios de servicio social que logran articular de forma efectiva cuestiones operativas que dan respuesta a los requerimientos de ley y cuestiones pedagógicas que promueven un aporte a la comunidad y al proyecto de vida de los estudiantes. Segunda, para asegurar el éxito de los PSSE se deben lograr como precondiciones i. la conexión con el contexto cultural, es decir, dialogar con los saberes de la comunidad; ii. la vinculación con los intereses y proyectos de vida de los estudiantes, en tanto son un elemento de desarrollo identitario; y iii. se deben integrar a la estructura institucional que, si bien no es menos importante, es la más referenciada por los actores educativos y cercana al panorama operativo que se prioriza normalmente. En efecto, un PSSE exitoso sería aquel que, integrando la dimensión operativa y pedagógica, logre procesos de aprendizaje auténtico al conectarse con el contexto y los proyectos de vida de los estudiantes, produciendo cambios identitarios y siendo respaldados por unos lineamientos institucionales.

Sin embargo, los hallazgos solo presentaron pinceladas de éxito incipientes. ¿Por qué solo esbozos? Porque a pesar de que las IEO reconocieron la importancia de articular la visión operativa con las posibilidades pedagógicas de los PSSE para conseguir un proceso transformador, todavía seguían priorizando el hecho de que sea un espacio obligatorio con una normativa de 80 horas por cumplir, que una vez de cumplido el requisito, muere el proceso. Un PSSE exitoso que promueva un aprendizaje auténtico es muy difícil en el sistema educativo actual porque la institución y sus actores educativos solo los ubican en un espacio-tiempo obligatorio y reducido; cuando apenas se alcanzan a vislumbrar algunas luces de aprendizaje se acaba el tiempo, y las cuestiones operativas diluyen el proceso.



Si realmente el sistema educativo apuntara hacia escenarios pedagógicos exitosos, si lo que impulsara fuera la necesidad de crear espacios de aprendizaje auténtico para los estudiantes, más allá del cumplimiento de requisitos obligatorios, habría un cambio real y transversal del sentido mismo de la educación, involucrando a los diferentes actores en distintos procesos significativos, no únicamente a través de los PSSE. Es decir, se buscarían abrir espacios significativos que articulen escuela y comunidad como una propuesta educativa transversal que trabaje desde básica primaria hasta secundaria. Trabajar en una visión integradora que proyecte el aprendizaje como un medio para fomentar el desarrollo individual, cultural y social, no solo en 80 horas, sino durante todo el proceso formativo del individuo, eso sería un resultado exitoso. Sin embargo, en los hallazgos encontrados solo se evidenciaron pequeñas pinceladas o espacios incipientes que aprovechaban unas dinámicas operativas para alcanzar resultados positivos, pero no iban más allá.

Ahora bien, abordar y analizar las condiciones propuestas para que los PSSE sean considerados como una experiencia significativa (vinculación al contexto, con los intereses y proyectos de vida de los estudiantes y con la institución), también es una hoja de ruta hacia el trabajo que debe alcanzar la escuela. Hacer conciencia sobre cada una de estas dimensiones, tanto a nivel operativo como pedagógico, es un primer paso hacia nuevas posibilidades de resignificación y mejora de las posibilidades educativas que ofrecen los PSSE.

#### **8.4.1. Sobre la gestión de convenios externos articulados a las características del contexto**

Aunque el 80% de las IEO priorizaban la implementación de los PSSE en la escuela, los mismos actores educativos reconocieron que la integración del servicio social con las características del contexto se presentaba sobre todo en la gestión de convenios con entidades externas, donde los estudiantes trabajaban sobre temas de interés de la comunidad y podían además dar un servicio que respondiera a ese contexto. A pesar de este reconocimiento, la gestión de convenios externos no fue identificada como una prioridad, muchas veces no tenían lineamientos de formalización claros, otras IEO habían desistido de siquiera gestionar convenio alguno por miedo al contexto marginal que rodeaba las instalaciones, la implementación de algunos convenios no significaba que fueran efectivos en relación al proceso de aprendizaje del estudiante y, peor aún, estaban distanciados de la realidad de la comunidad, como describe Jorge

Santos, rector y líder de PSSE en Navarro, *“en general la relación con líderes comunitarios es cordial, pero pobre.”*

Con todo, todavía hay muchas cuestiones pendientes de resolver para lograr una adecuada articulación entre los PSSE y el contexto. Un primer paso podría ser la sensibilización y concientización de los actores educativos sobre las oportunidades de aprendizaje que abre el servicio social con entidades externas; pero también sería preciso revisar a nivel gubernamental los apoyos, recursos y claridad legal que actualmente no existen y que son la principal preocupación de las instituciones. Una vez se logre dar respuesta a estos requerimientos operativos que invisibilizan las posibilidades pedagógicas, sería más viable empezar un trabajo práctico sobre la gestión de convenios externos.

A nivel pedagógico, es el momento para que los actores educativos reconozcan el aprendizaje como un posible camino para superar la visión dualista que diferencia y distancia los conocimientos formales de la escuela de los saberes culturales del contexto, entendiendo al aprendizaje como un proceso situado, de participación social, observación activa y vinculación con el contexto cultural o grupo social desde el que se ubican los estudiantes. Cuando los PSSE permiten reconocer los saberes de la comunidad y la existencia del otro, el estudiante tiene la oportunidad de aportar a su entorno y, además, puede fortalecer su aprendizaje a través de un proceso de participación guiada (Rogoff, 2003) y de participación periférica legítima (Lave & Wenger, 1991). Participación guiada en tanto hay una participación, interacción y apropiación de prácticas, desarrollo de habilidades y construcción de su propia identidad bajo la guía de los maestros; y participación periférica legítima, en tanto hay una transición desde una participación secundaria hacia una participación empoderada, donde los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica y desarrollan nuevas destrezas que también influyen sobre la construcción de la identidad.

#### **8.4.2. Sobre la articulación de los PSSE con los intereses y orientaciones de los proyectos de vida de los estudiantes**

Si bien el aprendizaje en la práctica reconoce la importancia de poner a dialogar la escuela y el contexto, es también vital conocer los intereses y proyectos de vida de los estudiantes para suscitar aprendizajes auténticos que impacten la formación identitaria de los individuos. No se

trata solo de reconocer los saberes y aportar a la comunidad por capricho; sino que también tengan un sentido en el proceso de desarrollo del ser, logren llegar hasta la sensibilidad de los estudiantes, reconozcan sus saberes previos y abran espacios donde ellos también se sientan significativos.

Sin embargo, en los hallazgos no se sintió un interés real de las instituciones por el proyecto de vida de los estudiantes que fuera más allá de cuando estaban inmersos en el sistema educativo. Es decir, algunas IEO trabajaban sobre el proyecto de vida de los estudiantes en relación a los PSSE, pero como un proceso fracturado que no se había trabajado con anterioridad ni se lograba una articulación real con el proyecto de vida que seguía después de la escuela, solo se quedaba como un interés específico y aislado. Si los estudiantes no lograban proyectar cómo los PSSE se conectaban con un proyecto de vida que iba más allá de las 80 horas, consecuentemente no encontraban mayor interés personal en aprovechar el servicio social con todas las posibilidades que les podría ofrecer.

Esta fractura no solo está latente entre los PSSE y el proyecto de vida de los estudiantes, sino que desde el inicio mismo del proceso educativo hay un enfrentamiento ante un sistema que desconoce al individuo desde temprana edad, desde la educación primaria hasta la educación superior. Dado que el modelo educativo en Colombia no está promoviendo procesos situados e integrales, no genera procesos de aprendizaje auténtico porque la fragmentación está presente desde que el niño ingresa al sistema educativo. Si durante todo el proceso de formación del estudiante no se está haciendo un trabajo constante de sensibilidad, reconocimiento, pensamiento crítico sobre sí mismos y el contexto que habitan, ¿cómo se pretende que puedan entender de un momento a otro la relación entre lo que se hace en la escuela y el contexto? ¿Entre el aprendizaje escolar y los saberes de la comunidad? ¿Entre los PSSE y su proyecto de vida? ¿Cómo serán agentes transformadores de una realidad que no reconocen?

En la construcción de un proyecto de vida los individuos se hacen conscientes de quiénes son en el presente, cuál es el papel que ocupan en su contexto y visualizan hacia dónde quieren apuntar en un futuro a partir de sus aspiraciones y objetivos. Por lo que el trabajo sobre el proyecto de vida de los estudiantes debe ir más allá de si se logran enlazar o no con los PSSE. Desde temprana edad la escuela puede y debe trabajar sobre cómo los niños construyen sus sueños, cuáles son sus ideales, qué valores los identifican. Pero no se puede pretender que por

el solo hecho de llegar a los grados superiores de 10° y 11°, donde de por sí los jóvenes están en construcción de su identidad y tienen un cúmulo de experiencias en proceso de estructuración, se va a lograr *ipso facto* definir un proyecto de vida y enlazarlo de forma exitosa con el servicio social. Eso no va a pasar.

Bajo esta dinámica, se encontró que cuando los estudiantes realizan su servicio social normalmente no tienen claridad sobre su proyecto de vida, y sus motivaciones, intereses e impulsos están totalmente fragmentados ante la ausencia de un proceso transversal que reconozca y articule la dimensión humana, social y educativa. Por lo tanto, si no se genera un diálogo constante entre el individuo, su contexto y la escuela, el proceso de construcción de identidad de los individuos también estará roto, cada área desconocerá a la otra y no podrán aportarse entre sí. En consecuencia, la escuela solo estaría generando procesos útiles en la escuela, pero el estudiante no tendría las herramientas ni la claridad para poder conectar los conocimientos aprendidos con la vida misma. Si la escuela apostara por procesos educativos situados e integrales, entendería que se debe trabajar con los estudiantes en todo su proceso de formación, abordando desde su núcleo familiar, núcleo de desarrollo actual, articulación con los saberes, reconocimiento de sus fondos de conocimiento, construcción de identidad. Se trata de apuntar a que los saberes de la cultura y la escuela estén fusionados con los aprendizajes de la vida durante todo el proceso formativo.

El Ministerio de Educación Nacional y algunas IEO han empezado a cuestionarse sobre la necesidad de superar esta dualidad. En una exploración de las competencias básicas y habilidades para la vida, las han integrado al Plan Educativo Institucional, las han incorporado al discurso de su planta docente, pero al llegar a la práctica vuelven a encontrarse con un sistema educativo que se fragmenta a sí mismo y diluye este tipo de iniciativas. Algunos docentes también han apostado por proyectos y convenios que se acercan a los objetivos teóricos, pero son procesos aislados o de tiempo reducido, que nuevamente se enfrentan a la ausencia de una estrategia transversal. De igual manera, hay algunos estudiantes que, independientemente de la fractura educativa, destacan por tener la intención e interés de articular las competencias básicas con la escuela y el contexto, pero es más por su proceso individual de construcción de identidad, su formación en el hogar, su participación en el contexto, que en razón de que la IEO le brinde herramientas para hacerlo.

Por ende, el sistema educativo está expuesto a no tener una coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace, entre la práctica social y el desarrollo curricular. En consecuencia, las competencias básicas se operativizan y las habilidades para la vida no llegan hasta la vida cotidiana. Al momento que los estudiantes llegan a realizar su labor social, se les termina preguntando sin mayor reparo *¿Qué vas a hacer después de graduarte? ¿Qué vas a estudiar? ¿Qué te gusta?* en un afán propio de procesos fragmentados que requieren resultados por un escenario obligatorio más que por una intención formativa. Es decir que la unión entre los PSSE y los intereses y proyectos de vida de los estudiantes también es producto de una necesidad. Si los estudiantes tuvieran una vinculación real de su proyecto de vida con los PSSE, se aprovecharía este espacio como una plataforma de aprendizaje auténtico, crecimiento personal y social, para continuar con su formación profesional o fortalecer su ingreso al campo laboral de forma significativa.

Como resultado de este panorama, las IEO están distantes de formular PSSE acordes con los intereses de los estudiantes y son pocas las que logran conectarlos con los proyectos de vida. No obstante, se logró identificar una serie de perfiles de interés y propuestas de PSSE desde la propia voz de los estudiantes, que reflejaron una necesidad multifacética que puede dar luces sobre cómo las instituciones deben repensar las posibles estrategias de intervención.

Escuchar las voces de los estudiantes permitió ahondar en esos intereses y perfiles de vida para brindarles herramientas a la hora de conectarse con su contexto. Los jóvenes son personas que quieren demostrar su importancia en el mundo, que tienen voz y voto, que existen y tienen la capacidad para aportar al contexto que los rodea. Así que hacer conciencia de la importancia de traer la teoría a la práctica educativa, del diálogo entre el contexto y la escuela, superar los paradigmas dualistas, permitiría también acercarse a la forma como los estudiantes construyen su realidad, sus percepciones de desarrollo y procesos de construcción identitaria, con el objetivo de tener puntos de encuentro y debate que permitan transformar y aportar a su contexto y a sí mismos. Desde este panorama es que se propone un modelo de enseñanza situada (Díaz Barriga, 2005), el cual plantea que el conocimiento situado es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. De aprendizaje por servicio (Pulg Rovira et al, 2011), que justamente integra las posibilidades de *aprender haciendo* y la premisa de *se aprende antes, durante y después de la acción*, al partir desde una radiografía del contexto

social y sus protagonistas, detectando los aspectos en que se puede trabajar para la mejora. Y de acción cultural dialógica (Freire, 1988) entre docentes y estudiantes, entre la escuela y la comunidad, que se convierta en una herramienta de acción liberadora, en cuanto permite el reconocimiento de saberes y sobre todo una transferencia de conocimientos entre ambos escenarios.

Este planteamiento hacia una enseñanza situada, aprendizaje por servicio y acción cultural dialógica, posibilita nuevas formas de aprender y vivenciar los procesos educativos en la escuela, apuntando a orientar y gestionar escenarios educativos que logren aprendizajes auténticos, que aporten al progreso de la comunidad, que conviertan a los estudiantes en agentes de cambio, capaces de gestar tejido social y desarrollo local.

La articulación de los proyectos de vida de los estudiantes se relacionó también con las salidas pedagógicas en escenarios comunitarios, profesionales y/o vocacionales que proponían enlazar el proyecto de vida de los estudiantes y la especialidad institucional a través del reconocimiento de los intereses de los estudiantes, la especialidad de la IEO, el fortalecimiento a las competencias básicas y habilidades para la vida. Estas jornadas permitieron reconocer otros escenarios y otras formas de interactuar con el conocimiento, más allá de la realidad que los rodeaba. Por lo que también se erigieron como un instrumento metodológico que permitió movilizar a los estudiantes hacia a otros escenarios para que reconocieran y se detuvieran a pensar que su realidad no es única, sino que hay múltiples posibilidades de cambio y realidades que pueden aportar a su proyecto de vida.

Por ejemplo, si hay estudiantes que no tienen los recursos financieros para salir de una zona marginal, solo conocen la violencia, el microtráfico y las BACRIM, su visión de desarrollo y formación identitaria está anclada en este contexto. Pero si, teniendo como referencia una transformación integral, se logra llevar al estudiante a conocer otras experiencias significativas, recorrer otros escenarios de la ciudad, se promueve la interacción y se le brinda otras referencias de desarrollo, puede tener la oportunidad de reconocer que su realidad es una de las múltiples realidades, y que también hay múltiples posibilidades de transformar su entorno y a sí mismos. Esta proyección se reflejó en las palabras de un estudiante de *Desepaz* sobre la salida pedagógica al Tecnofest, quien expresó que *“lo que más llamó mi atención, es la oportunidad que se tiene para poder llegar a trabajar en un lugar tan importante, solo se debe proyectar”*.

El sistema educativo colombiano pretende encontrar resultados diferentes, pero siempre haciendo lo mismo, continúan trabajando proyectos pedagógicos al interior de la IEO exclusivamente, continúan priorizando las necesidades operativas, continúan con esa sensación de carencia constante. Pero trabajar con otro tipo de escenarios, como los que se pueden explorar a través de las salidas pedagógicas, permitiría indagar nuevas formas de difundir competencias básicas y habilidades para la vida que se conecten con el contexto y aporten a la comunidad. Tener la posibilidad de conocer experiencias por fuera de la propia institución permite también reconocer otras dinámicas políticas, sociales y culturales que entregan nuevas herramientas para asumirse como agente de cambio de su contexto. El hecho de repensar la realidad ayuda también a tener la capacidad de reinventarse a sí mismo.

No obstante, hay que tener cuidado en no caer en procesos educativos que se reducen a ser “interesantes/entretenidos” y que actúan como procesos aislados con una duración limitada. Erróneamente algunos docentes y estudiantes creen que para hacer las clases más interesantes se debe cambiar por una metodología lúdica. Pero hay que tener en cuenta que esta es la punta del iceberg, no se trata solamente de volver la clase entretenida por capricho o que se logre la atención e interés del estudiante, sino que los procesos educativos tengan una intención en sí mismos, que se logre impactar al estudiante, que se toque su sensibilidad y se genere un cambio real. Más allá de que el estudiante tenga acceso a ambientes “interesantes”, se trata de originar procesos donde los estudiantes debatan como sujetos sociales y sientan interés por el proceso formativo. Por lo que las IEO no se pueden quedar en meras salidas pedagógicas para sacar a los estudiantes, sino que se debe dar un sentido a esa salida, se deben engendrar procesos de aprendizaje que impacten a los estudiantes y les permitan dotar de carga emocional esos nuevos conceptos. Así se empieza a trabajar hacia un aprendizaje auténtico, donde el conocimiento y las emociones se equilibran gradualmente, de manera dialógica, para incidir sobre el desarrollo y construcción de identidad del individuo (Meijiers, 2012).

Los hallazgos permitieron esbozar que la articulación del contexto con la escuela y la incorporación de los intereses y proyectos de vida de los estudiantes permiten originar procesos de aprendizaje auténtico donde se impacta la formación identitaria de los individuos. Y la construcción de identidad también responde a un proceso de aprendizaje situado que se produce cuando el individuo participa en unas prácticas culturales específicas, que influyen en su

interpretación del mundo, su propia implicación y en la transformación de su identidad (Roberts, 2007). De forma más específica, este escenario pedagógico se erige igualmente como un espacio de construcción de identidad en el que se incorporan procesos de desarrollo tanto de alumnos como de profesores, un “lugar de interacción (y confrontación) de los significados y proyectos evolutivos de los marcos culturales de referencia” (Crespo et al., 2012, p.164).

La identidad también es resultado de procesos de interacción social y acciones imbricadas socio-históricamente (Sánchez et al, 2005), es resultado de las alternativas ideológicas disponibles en el contexto histórico que viven (Marco & Sánchez, 2007). Por lo tanto, abrir la posibilidad que los estudiantes participen en distintos escenarios de servicio social es también crear nuevas oportunidades de construir narraciones diferentes y de producir cambios en su propia identidad.

#### **8.4.3. Sobre la integración de los PSSE a los planes y proyectos institucionales**

Con el propósito de gestar procesos de aprendizaje auténtico donde se impacte la formación identitaria del individuo, se debe contar con la integración de los PSSE a los planes y proyectos institucionales para asegurar su implementación efectiva de acuerdo a unos lineamientos que regulen y den continuidad al servicio social. En la investigación se realizó un acercamiento a los lineamientos y procedimientos institucionales existentes, se ejecutaron mesas de trabajo para el diseño del plan de acción, y se formaron comités articuladores; pero este proceso tenía el riesgo de terminar una vez finalizara la intervención externa. Es decir, si no había un interés real de la propia institución por estructurar los PSSE en los planes institucionales, por promoverlos y empoderarse en la práctica diaria, los esfuerzos de formalización podían quedarse solo en intenciones o tal vez llegar hasta un papel impreso que nadie lee ni conoce.

A propósito, una vez las instituciones tengan el interés de trabajar por el cambio y continuar más allá del seguimiento de un proyecto externo, llega el reto más difícil, el de hacer frente al pensamiento predominante de falencia operativa, esa sensación de tener que solucionar cuestiones inmediatas y prioritarias por encima de las misiones pedagógicas. Y ese reto requiere redes de apoyo y compromiso desde diferentes ángulos, no sobrecargar a un solo docente, no quedar solo en gestiones individuales, sino reforzar el trabajo por objetivos en común desde los planes institucionales, la rectoría, es decir, desde los posibles actores y lineamientos de acción.



Se trata de repensar y deconstruir la educación, el servicio social, los escenarios formativos, los aprendizajes auténticos, todos los posibles caminos para superar la visión dualista que diferencia y distancia los conocimientos formales de la escuela de los saberes culturales del contexto para producir experiencias significativas en la formación y construcción de identidad de los estudiantes. Y en últimas, se trata de que los diferentes actores educativos y el sistema educativo en sí mismo logre interiorizar ese cambio.

Aunque se buscó un equilibrio entre la mirada operativa y la pedagógica, si no se logra un cambio real en el sistema educativo colombiano, si no hay una apuesta nacional, lo más probable que suceda es que las instituciones retornen nuevamente a priorizar las cuestiones operativas, logren resultados a este nivel, pero no profundicen en un cambio real en el proceso de aprendizaje para el desarrollo del individuo. Si realmente no se logra integrar esta visión al discurso de los docentes, rectores y administrativos, está el riesgo de continuar trabajando en procesos desarticulados que no logran potenciar todas sus capacidades de formación y transformación.

A pesar de la visión holística planteada, es una realidad que las principales cuestiones que ocupan a las IEO son a nivel operativo y en un primer momento se hizo necesario trabajar bajo esta misma lógica. Por esta razón, se abordaron inicialmente los lineamientos y procedimientos como mecanismos de formalización que permiten organizar, orientar y estructurar a los PSSE en el marco institucional (incluyendo formatos de formalización como solicitud de prestación de servicio social obligatorio, solicitud de prestación de servicio social en espacios externos, registro de horas de labor social, y certificado de cumplimiento de horas de labor social).

Una vez hecha la claridad sobre el estado de los procesos de formalización de cada IEO, se apuntó al diseño colectivo de un plan de acción institucional que lograra dar respuesta a las necesidades de formalización y gestión efectiva de los PSSE. Este plan de acción no solo exploraba un nivel operativo, sino que también abordaba cuestiones pedagógicas que permitieran escuchar la voz de los estudiantes, colocar en diálogo los saberes del aula con los saberes del contexto, y tener mayor impacto en la comunidad educativa.

El diseño del plan de acción también permitió identificar los puntos de partida y los puntos de llegada de acuerdo a las diferentes características de cada IEO, por lo que se trató de identificar los puntos relevantes de cada institución para proponer una dinámica de trabajo y

seguimiento que se adecuara a su realidad institucional. Este ejercicio invitó a los actores educativos a repensar las dinámicas de la IEO, pero muchos no entraron con la mayor empatía porque lo veían como una imposición. Si bien es cierto que, al momento de diseñar el plan de acción ya se había adelantado una fase inicial de caracterización, era pertinente escuchar y trabajar junto a los docentes en los planes de acción y en la consolidación de los comités articuladores. Por lo tanto, las jornadas de trabajo con los comités articuladores se enfocaron en brindar una serie de herramientas para deconstruir, repensar y empoderar a los actores educativos en el estado de sus instituciones, como punto de partida, y una visión hacia dónde querían llegar, invitando a detenerse sobre cómo se incluirían los PSSE en el PEI, cómo se llevaría el servicio social hacia la comunidad, cómo se diseñarían los documentos de formalización, cómo se trabajaría con los directivos, cómo se sensibilizarían a los distintos actores implicados, cómo se gestionarían convenios externos, cómo se relacionarían los proyectos e intereses de los estudiantes, cómo se fortalecerían las competencias básicas y habilidades para la vida.

Estos ejercicios trataron de obligar a los actores educativos a movilizar energía, dedicar tiempo y exigirse a pensar sobre el proceso educativo y los PSSE como escenarios pedagógicos y formativos, porque si al finalizar la intervención la IEO decía que “*había sido una experiencia inútil*”, por lo menos se vieron en la necesidad de detenerse un momento a pensar sobre la relación entre la escuela y la comunidad, sobre el papel del aprendizaje en el desarrollo del individuo, sobre la posibilidad de originar aprendizajes auténticos, y, en algún momento u otro, se empezaría a sembrar un cambio en Colombia.

### **8.5. Sobre los PSSE como escenarios pedagógicos y formativos**

¿Por qué se insistió en la premisa de que los PSSE son escenarios pedagógicos y formativos?  
¿Por qué se cuestionaron las herramientas que se le están entregando hoy en día al individuo?  
¿Por qué se creyó que los PSSE pueden suscitar acciones mediadas significativas y procesos de apropiación efectivos? ¿Por qué los PSSE pueden fortalecer el pensamiento crítico para incidir sobre nosotros mismos y nuestro entorno? Porque esta es una investigación que se enmarcó en un proyecto municipal que creía en el cambio.

Se trabajó ante un sistema educativo que ha copiado modelos extranjeros que no se ajustan a las necesidades de la realidad colombiana. Bajo un adoctrinamiento cultural que se refleja en el aula, que ve al estudiante como un núcleo vacío que debe ser llenado con conocimientos que no se sienten propios y están descontextualizados a su entorno. Se trabajó ante la consolidación de sistemas y códigos que durante décadas han regulado nuestra sociedad y se han ido introduciendo hasta la escuela para replicar a escala una dinámica de desigualdad y estratificación social. Se trabajó ante un sistema educativo que refleja un sistema nacional fragmentado, sin tregua ni piedad. Se trabajó ante un país que históricamente tiene como prioridad la guerra sumado a bajos niveles de inversión en educación pública, porque aquellos que tienen el poder se forman en instituciones privadas de alta calidad para poder continuar concentrando el poder en unos pocos y donde el resto de los ciudadanos solo aprovechan las migajas de una educación precaria en un país pobre por las desigualdades sociales, pero rico en recursos naturales y fuerza joven de trabajo. Se trabajó ante un virus que afecta el pensamiento e ideal de desarrollo equitativo. Se trabajó ante un círculo vicioso latente en el ADN y en el discurso de los sujetos sociales, de los actores educativos y, a este paso, de los individuos en formación. Pero también se trabajó bajo el ideal de que el cambio es posible al reflexionar y replantear el sistema educativo en sí mismo.

Así que se debe apostar por el cambio, aunque sea desde un aporte inicial. Por lo que la investigación se concentró en los Proyectos de Servicio Social Estudiantil que todo estudiante debe realizar entre los grados 10° y 11°, enfocados en 45 de las 91 las instituciones de educación pública de Cali. Este acercamiento permitió conocer las posibilidades que ofrecen los PSSE al articular la escuela y la comunidad, y apelar al desarrollo identitario de los individuos; permitió entrever que las dificultades que enfrentan para su implementación también reflejan toda una serie de problemáticas a nivel institucional que no son específicas del servicio social; y sobre todo arrojó luz sobre cómo se puede fortalecer esta plataforma a nivel pedagógico y operativo, con miras a aprovechar todas sus posibilidades educativas.

Los distintos instrumentos participativos que se implementaron durante las fases de trabajo apostaron por abrir espacios para hacer conciencia y repensarse los PSSE y la educación en sí misma, invitando a reconocer el tipo de sujetos que se están formando y el aporte que estos pueden dar para transformar su entorno. Para realizar este trabajo, se movilizó e incomodó a los

actores educativos, se les llevó al debate y al cuestionamiento, a la reflexión sobre prácticas operativas que se han naturalizado. Con la excusa de los PSSE, se empezó a desentrañar un trasfondo educativo que ha limitado las posibilidades de desarrollo de los individuos.

Fue una ganancia que los actores educativos se detuvieran a pensar sobre el servicio social, por lo que en estos ejercicios se escuchó y se tuvo en cuenta la diversidad de voces, se gestaron espacios de fortalecimiento y articulación de los proyectos de vida de los estudiantes, se impulsó a que cada IEO reconociera y trabajara de forma consciente a su realidad contextual. El trabajo no solo se trató de formar convenios y actividades externas que “articularan” la escuela al contexto, sino que realmente se originaran diálogos educativos y procesos transversales que empezaran a enriquecer la relación de la institución con la comunidad para crear redes de apoyo, vincular de forma activa a entidades públicas, privadas y comunitarias, y que al reconocerse los unos a los otros se trabajara hacia un mismo objetivo.

El acompañamiento durante el proceso de intervención fue importante, la implementación de instrumentos y estrategias educativas fue valedero, la consolidación de comités de articulación y mesas intersectoriales fue un primer espacio de trabajo, sí; pero debe realmente haber un cambio de raíz, desde el sistema educativo, desde la gestión institucional, desde el pensamiento de los actores educativos. Un cambio de perspectiva que permita deconstruir la realidad y reconocer que el aprendizaje, en concertación con las distintas interacciones culturales que brinda la escuela y el contexto, promueve el desarrollo auténtico del individuo.

Para iniciar este cambio, la institución y los actores educativos deben reconocer en primer lugar que los PSSE se pueden volver escenarios pedagógicos y formativos importantes, siempre y cuando se les dé un lugar significativo. Una vez haya este reconocimiento inicial, las IEO deben continuar un fortalecimiento a nivel operativo y pedagógico de forma equilibrada, ampliar su oferta, sensibilizar a los estudiantes, formalizar los lineamientos, acompañar su implementación, es decir, convertir al servicio social en el origen de un cambio de paradigma institucional.

Si el sistema educativo no se concentra principalmente en estar solucionando problemas operativos urgentes, si se impide ir al vaivén de la premura de soluciones inmediatas, si no hay una limitación por pensar que los PSSE sean escenarios pedagógicos porque sí, entonces se podría empezar a entender que la fuerza del cambio radica justamente en las posibilidades de

crear procesos integrales, situados y significativos para el estudiante. Ante escenarios marginales y de exclusión social, hay que ser capaces de ver que la inseguridad, el hambre y la violencia también pueden ser una oportunidad y un argumento para potenciar, construir, debatir, reflexionar y hacer trabajo comunitario. La labor social es obligatoria y todos los estudiantes la tienen que hacer; además, por ley, los PSSE son los únicos que abordan explícitamente la importancia de articular la realidad del contexto y la práctica educativa. Por ello mismo, también se pueden aprovechar como una catapulta o un puente hacia otras posibilidades educativas. Por ejemplo, si la integración de la escuela con la comunidad se trabajara desde el inicio del proceso formativo del individuo, para cuando el estudiante llegue a 10° y 11° el servicio social podría alcanzar mayor impacto a nivel comunitario, podría ser más significativo en la construcción identitaria del estudiante y ser un enlace hacia la formación profesional y el mundo laboral con un pensamiento crítico. Así, la labor social sería al mismo tiempo la materialización y el inicio de un cambio a nivel social, porque serían las mismas IEO las promotoras y líderes de un cambio a nivel local, que después puede escalar a nivel municipal y finalmente a nivel del país. Bajo estas premisas es que se consideraron a los PSSE como un escenario ideal para para iniciar el cambio educativo.

## 9. Conclusiones

En definitiva, en este trabajo se realizó un acercamiento a los PSSE como herramienta estatal que propone articular el conocimiento y la experiencia, como posible alternativa frente a una escuela desarticulada y un conocimiento encapsulado. Desde la teoría, se exploró cómo el servicio social puede ser un escenario de articulación de la escuela con la comunidad, oportunidad de aprendizajes auténticos, reconocimiento de fondos de conocimiento e identidad, herramienta de enseñanza situada, vinculación con el proyecto de vida de los estudiantes. Sin embargo, en la práctica, se detectaron diversas dificultades que han limitado su alcance formativo y que dejan entrever un sistema educativo nacional históricamente fragmentado y lleno de carencias.

Aun teniendo clara la perspectiva de la investigación, es preciso reconocer una serie de limitaciones a nivel metodológico y de la investigación en sí misma, que si bien incidieron en los resultados no impidieron la realización de la intervención y ayudaron a vislumbrar nuevas posibilidades de fortalecer este tipo de iniciativas. Para iniciar, esta investigación se realizó en el marco de un proyecto gubernamental que está restringido al tiempo que dure el mandato del gobierno local, por lo que no se contempla como un proyecto continuo ni con estabilidad temporal. La restricción temporal y gubernamental de este tipo de proyectos dificulta una incidencia real en las dinámicas educativas, no asegura la incorporación e implementación de los hallazgos en los lineamientos institucionales e impide una financiación continua que respalde el proceso. Al ser un proyecto externo, también se pudo percibir cierta resistencia por parte de los actores educativos, porque muchos sentían miedo de que se pudieran encontrar falencias que perjudicaran la imagen institucional y su propio trabajo. Esta resistencia se encontró en varios docentes, quienes participaron en la construcción de los instrumentos, pero continuamente argumentaban tener otras prioridades que impedían un empoderamiento. Finalmente, llegar a la institución con diversas actividades y actores de intervención, pudo en algunos momentos generar una sobrecarga de responsabilidades y tiempos extra para los distintos actores institucionales. Estas fueron algunas de las limitaciones identificadas que incidieron en la intervención, pero que justamente evidencian la necesidad de generar una continuidad en este tipo de iniciativas para lograr una articulación con las lógicas

institucionales, una apropiación de los actores educativos dentro de sus responsabilidades diarias y una apuesta por repensarse el sentido de la educación.

Ahora bien, como conclusión se puede inferir el punto de partida en la contextualización del estado de los PSSE dentro de un sistema educativo específico, y los posibles caminos hacia un punto de llegada, donde se propone la necesidad de trabajar en la formación y sensibilidad docente como agente militante; la articulación con el contexto a través de escuelas abiertas con órganos de gestión; la posibilidad de cambiar la manera como se enseña en el aula desde la malla curricular; y el camino para llegar hasta los estudiantes a través de aprendizajes auténticos que impacten y transformen su proceso de formación identitaria. Finalmente, el trabajo de intervención desde el que se enmarcó la tesis se planteó también como la base para la construcción de una resolución municipal en el Valle del Cauca que logre fortalecer el servicio social en la región y pueda ser un puente hacia la construcción de una política pública que impacte a nivel nacional.

Esto quiere decir que se reconocieron una serie de necesidades estructurales por resolver que trascienden el objeto de esta tesis; pero sin renunciar a la proyección de reestructuración del sistema educativo y sin pretender tener la solución absoluta, se propuso la introducción de mejoras claves como un primer paso hacia el cambio educativo desde el servicio social. Estas posibles líneas de acción requieren que la escuela se detenga a repensar la educación y específicamente el servicio social como un espacio significativo.

Para iniciar, sería preciso resignificar el sentido de los PSSE dado que no se deberían perpetuar premisas operativas erróneas que traen juicios previos y no permiten avanzar hacia un escenario pedagógico significativo. Partiendo del estado de los PSSE y del sistema educativo desde el que se rigen, se debería invitar a los actores educativos a identificar las falencias que limitan los procesos de enseñanza, a concientizarse sobre los posibles escenarios de aprendizaje, a reconocer las características y particularidades que definen el contexto de los estudiantes, a sensibilizarse ante el proceso de construcción de identidad de los jóvenes, en últimas, a resignificar el sentido pedagógico del servicio social y del sistema educativo desde el que se aporta al desarrollo del individuo.

La primera línea de acción propuesta fue la necesidad de trabajar con los docentes como agentes esenciales, militantes y transformadores del proceso educativo. Los docentes se han

visto permeados por una realidad educativa operativa y fragmentada, sus prácticas formativas se han visto limitadas por una sensación de carencia, su sentido crítico se ha ido doblegando por un sistema imperturbable ante las características del contexto, su labor se agota entre la carga académica, las horas extras, las evaluaciones y los procesos de gestión para poder subsistir en una institución que los condiciona. Y son justamente los docentes, aquellos que han ido perdiendo su esencia y misión, los principales actores educativos que podrían incidir diariamente en el proceso de construcción identitaria y desarrollo de los jóvenes. Por esto, se debería empezar a trabajar con ellos en la deconstrucción del proceso de aprendizaje y enseñanza, en la vinculación de las prácticas docentes con los saberes de la comunidad, en la sensibilidad ante la construcción de identidad y proyectos de vida de los estudiantes, en entender que su accionar es político, que deben ser inquietos ante un sistema dominante y que tienen la capacidad de resignificar su labor. Si los docentes se identifican con la comunidad, reconocen sus problemáticas y necesidades, articulan el contexto con un sentido pedagógico, con un sentido ético de su ejercicio, podrían empezar a mejorar su propia docencia y las posibilidades de aprendizaje que entregan a sus estudiantes.

Aunque los maestros no puedan salirse totalmente de la estructura educativa en la que están inmersos, aunque no puedan soltarse de los lazos que los atan a esa realidad fragmentada, sí podrían empezar a gestar procesos de reflexión pedagógica y pensamiento crítico que les permitan deconstruir el sistema desde el que imparten el conocimiento y reconocer que pueden incidir sobre su propia realidad, para no verse a sí mismos como agentes imposibilitados, como personas limitadas, ajenas y sin capacidad de ocasionar un impacto.

Entender que el proceso de enseñanza analizado se ubicó desde un contexto de marginalidad, conflicto, conocimiento encapsulado, aprendizaje descontextualizado, fue el punto de partida para proponer llegar hasta la sensibilidad de cada docente e invitarlo a tomar una postura crítica y política ante el servicio social, su propia identidad como docentes, el sistema educativo nacional y el Estado en sí mismo. El docente tiene todo el potencial para convertirse en un agente militante y transformador que deconstruye la imagen sobre su propio ejercicio y puede resignificar la labor docente para incidir en el cambio educativo de forma consciente dado que los estudiantes que hoy en día están con ellos en proceso de formación son los futuros



ciudadanos y profesionales que podrán incidir sobre sí mismos y sobre la realidad de un país fragmentado.

Después de haber apostado por un trabajo crítico y sensible con los docentes, se propuso como segunda línea de acción la articulación con el contexto a través de escuelas abiertas con órganos de gestión. Por ejemplo, los comités de articulación y las mesas intersectoriales pueden ser instrumentos del servicio social que tienen la capacidad de crear redes de apoyo entre las diferentes instituciones, actores educativos y entidades externas, a fin de engendrar procesos articulados y contextualizados que coloquen en diálogo a la comunidad con la escuela. Si los docentes tienen claro el sentido misional de los PSSE, su participación, aporte y posición en estos órganos de gestión pueden ser mucho más activa y militante. Cuando el docente reconoce las posibilidades pedagógicas que puede abrir para sus estudiantes, su accionar se puede acompañar con este tipo de gestiones y estrategias metodológicas a nivel institucional, que le permiten amplificar su impacto para no quedarse solo en la teoría, intenciones o discurso como agente individual, sino logrando tejer redes colectivas que lleven la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela.

Si se logra sensibilizar a los docentes y crear órganos de gestión institucional que vinculen la escuela al contexto, la siguiente línea de acción propuesta es la de cambiar la manera como se enseña en el aula desde la malla curricular. Si se logra resignificar el servicio social, el currículo, el PEI y el PMI empezarían a quedarse obsoletos ante unas realidades específicas que no reconocen. No se está proponiendo cambiar los currículos en papel para que luego milagrosamente se cambien las prácticas pedagógicas; por el contrario, primero se deberían cambiar las prácticas pedagógicas desde el corazón, el vivir y la mirada de los docentes que están diariamente en el aula para que así se evidencie consecuentemente el distanciamiento del currículo ante las necesidades específicas a las que se debería apuntar. Si los docentes se apropiaran de los PSSE como escenarios pedagógicos y formativos, podrían potenciar su impacto a través de órganos de gestión que les permitan articular a la comunidad y trabajar en conjunto con otros actores educativos, lo cual llevaría hacia la necesidad de tener que ajustar el modelo curricular de acuerdo a las nuevas demandas.

En efecto, el cambio en el currículo debe ir acorde a la enseñanza en el aula. No obstante, para poder modificar las prácticas educativas se requiere el apoyo del discurso pedagógico; y,

para poder cambiar el discurso pedagógico, el aprendizaje en el aula debe ser transformado y resignificado. Algunos posibles cambios en la malla curricular podrían ser la propuesta de las instituciones de incluir una asignatura de proyecto de vida donde se trabaje en los intereses, proyecciones y desarrollo identitario de los estudiantes desde temprana edad, y la posibilidad de reconocer los saberes del contexto y colocar en prácticas los aprendizajes de la escuela desde los grados inferiores, no solamente en los últimos grados de 10° y 11°. En otras palabras, se podría sugerir que este tipo de escenarios y metodologías se implementen de forma transversal desde grado 6°, así los estudiantes más que cumplir con un servicio social como un requisito obligatorio, lograrían construir un proyecto de servicio social que iría más allá de 80 horas y tendría como base los propios intereses y capacidades de los estudiantes que los han gestado. O incluso podría pensarse la integración con procesos de orientación profesional y vocacional dirigidos principalmente a estudiantes que están próximos a acceder a la educación superior<sup>63</sup> y se enfrentan ante una gama de posibilidades y decisiones que influyen sobre su futuro.

Los cambios en las prácticas docentes, los procesos de gestión institucional con órganos abiertos y los ajustes a la malla curricular llevan a la línea de acción más importante: la incidencia en el proceso de desarrollo y formación identitaria del individuo. Apuntar al cambio a nivel institucional ayudaría a trabajar en el cambio a nivel individual, así los estudiantes también empezarían a ocuparse en el aula sobre sus proyectos de vida, sus sueños, sus proyecciones laborales y profesionales.

Las líneas de acción propuestas parten de lo macro a lo micro, desde la resignificación de un sistema educativo a través de los docentes, la gestión institucional, la articulación con el contexto y los ajustes curriculares, con el objeto de incidir de forma significativa en los estudiantes; pero también de lo micro a lo macro, dado que si se generan escenarios de aprendizaje auténtico que incidan sobre la construcción identitaria del individuo, se podría empezar a desestigmatizar el sentido mismo de los PSSE y de su alcance educativo. De forma paralela, se propuso trabajar con docentes, estudiantes, comunidad y la institución para lograr la resignificación del ejercicio de enseñanza desde el servicio social; lo cual de manera colateral

---

<sup>63</sup> En Colombia, la educación superior refiere al proceso formativo al que se aspira una vez se finaliza la educación formal. Para acceder a los programas de pregrado se debe acreditar el título de bachiller y tener los resultados de las Pruebas Saber o Examen de Estado, que es la prueba oficial obligatoria que se presenta cuando se egresa de la educación media.

reflejó unas falencias en el sistema educativo nacional que, si bien trascienden el objeto de esta tesis, fue importante reconocer para tener claros los puntos de llegada.

Para la implementación efectiva de estas líneas de acción, se considera que se puede empezar por el diseño de una resolución municipal que fortalezca los PSSE. Los hallazgos del trabajo con el 50% del total de las instituciones de educación pública de Cali dieron insumos importantes donde de forma general se podría trabajar: a nivel pedagógico, al proponer metodologías participativas para el diseño conjunto de una resolución que recoja las voces de los distintos actores educativos, reconozca las diferentes realidades institucionales y no sea una visión burocrática aislada; a nivel operativo, en relación con recursos y presupuestos para movilización, alimentación, materiales y pólizas de seguro; a nivel contextual, al establecer reconocimientos económicos, como la disminución de impuestos o beneficios tributarios<sup>64</sup>, que incentiven convenios entre entidades públicas, privadas o comunitarias con las IEO; a nivel institucional, al promover procesos de formalización y articulación con el PEI y lograr que los PSSE se conviertan en proyectos transversales que acompañen la formación del estudiante desde temprana edad; y a nivel municipal, al crear equipos y dinámicas de auditoría que velen por la implementación efectiva del servicio social, a nivel operativo y pedagógico, de acuerdo a las características de cada institución.

Alcanzar el diseño, aprobación e implementación de una resolución municipal en el Valle del Cauca sería también un puente de aprendizaje pionero para poder trabajar hacia una política pública que incida sobre los PSSE a nivel nacional. Al tiempo que trabajar por unos lineamientos nacionales permitiría incidir y mejorar las prácticas educativas del servicio social, impactando en cada institución, comunidad e individuo. Lo cierto es que desarrollar una política pública que responda a los contextos y necesidades que tienen las comunidades, plantee un equilibrio entre lo pedagógico y lo operativo, resignifique el sentido de los PSSE en el proceso de enseñanza, permitiría empezar a transformar el sistema educativo público de nuestro país. Este nuevo escenario daría la oportunidad de explorar con mayor fuerza las posibilidades educativas que antes se habían visto limitadas: crear una plataforma de mediación entre el contexto y la escuela, entre el aprender a hacer y el pensar, entre la acción práctica y el sentido

---

<sup>64</sup> Cuando una empresa privada realiza una donación o establece como prioridad la ayuda a diferentes causas sociales, la Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales de Colombia (DIAN) le otorga una serie de beneficios tributarios para incentivar la continuidad de estas acciones.

pedagógico; entre los aprendizajes auténticos y el desarrollo de los estudiantes. Además de superar las problemáticas educativas del conocimiento encapsulado y la enseñanza descontextualizada; explorar estrategias educativas como la enseñanza situada, el aprendizaje por servicio y la acción cultural dialógica; realizar una aproximación a las comunidades de prácticas y redes de apoyo; reconocer y transformar las voces, discursos, sistemas y códigos, que llegan a replicar a escala aquellas luchas latentes en la sociedad; y, sobre todo, incidir en la construcción de identidad del individuo. Los PSSE podrían llegar hasta estudiantes en formación que mañana serán ciudadanos críticos y activos en un país que necesita sacudirse de la violencia, la marginalidad, la estratificación social, la estigmatización, la guerra, que durante tanto tiempo<sup>65</sup> ha distanciado, fragmentado y limitado las posibilidades de desarrollo de sus ciudadanos.

En últimas, no se espera que los PSSE solamente logren vincular los conocimientos de la escuela con los saberes del contexto, sino que sus escenarios de aprendizaje auténtico conviertan a los estudiantes en actores sociales, políticos y culturales con un rol transformador ante un sistema de desigualdad. Que se entregue a los estudiantes en formación competencias para discernir, cuestionar, evaluar y confrontarse a sí mismos y a su entorno; que los estudiantes se apropien de los aprendizajes y generen la capacidad para organizar y aplicar los saberes incorporados en su vida cotidiana con miras a desenvolverse mejor en un contexto específico, en el desarrollo de su proyecto de vida, en el soporte a su núcleo familiar, en la transformación de su entorno. No se trata solo de enunciar discursos moralistas a los estudiantes, como *“ustedes deben salirse de las pandillas porque son malas, deben disolver las barreras invisibles porque ocasionan muerte, no deben entrar a las bandas criminales porque se dedican a actividades ilegales, no deben consumir drogas porque afecta su salud”*, porque esto sería cambiar un conocimiento encapsulado por un pensamiento adoctrinado sin fundamento y hacia ideales no reconocidos. Tampoco se trata de creer de forma errónea que un joven por ser joven no tiene la capacidad para desarrollar un pensamiento complejo; ni de seguir perpetuando la falsa premisa popular de que la ignorancia es la clave de la felicidad; menos aún de enseñar herramientas para

---

<sup>65</sup> Hay una referencia de tiempo en tanto Colombia ha estado sumergida históricamente en diferentes conflictos internos que han marcado y desplazado a su población, siendo la más representativa la época conocida como La Violencia en los años 50, donde hubo un conflicto bipartidista entre el Partido Liberal y el Partido Conservador. Este período se caracterizó por ser extremadamente violento, incluyendo asesinatos, agresiones, persecuciones, destrucción de la propiedad privada y terrorismo por la afiliación política.

soluciones inmediatas, aprobar las asignaturas y el año escolar, conseguir dinero para sobrevivir en una selva de asfalto; ni mucho menos ver a los jóvenes como actores incipientes y sin incidencia, formados para aguantar una realidad social inalterable. Porque bajo estos escenarios preconcebidos, los jóvenes terminan consecuentemente formando su identidad con fragmentos de realidades que solo van conociendo con el paso de los años cuando se enfrentan ante la necesidad y las falencias de esas lógicas políticas, sociales y culturales que seguirán perpetuando. Cuando ya están afectados directamente sin empleo, cuando no tienen posibilidades de ingresar y pagar sus estudios de educación superior, cuando no consiguen las cosas básicas para sobrevivir. Realmente se trata de que los estudiantes empiecen a desarrollar desde temprana edad un pensamiento crítico y las habilidades para entender, empoderarse y transformar la realidad en la que están inmersos y que irán enfrentando, sus orígenes, dinámicas sociales, diferencias de clase, desigualdad económica, ciclos de marginalidad y violencia. A través del aprendizaje auténtico, del aprendizaje en la práctica, de la experiencia en su contexto, de la observación y la participación en sus propios entornos, el estudiante irá construyendo su identidad y formando su sensibilidad de forma integral, desde una zona de desarrollo actual hacia una zona de desarrollo próximo más consciente de su entorno y de sí mismos, de discursos opresivos hacia discursos liberadores, donde también se convertirán en futuros líderes que aportarán al cambio.

Desde la teoría, los PSSE brindan la posibilidad de gestar escenarios significativos y aprendizajes auténticos donde hay un diálogo de saberes entre la escuela y la comunidad, donde se logra llegar hasta la sensibilidad del estudiante e impactar en su proceso de construcción de identidad. Pero si en la práctica se logra fortalecer el sentido pedagógico de los PSSE, si se superan los impedimentos operativos, si se logran ampliar como una visión transversal presente desde temprana edad en el proceso educativo, si se cuenta con un apoyo institucional y una base legal sólida, también se permitirá que los jóvenes tengan un mejor escenario de formación. Si los jóvenes ven las posibilidades que les ofrece el aprendizaje auténtico para su desarrollo, si incorporan a su construcción de identidad estas nuevas herramientas, si hacen conciencia sobre su entorno, si se empoderan de discursos críticos y militantes sobre su realidad y sobre sí mismos, se puede empezar un cambio real hacia actores sociales que se convertirán en líderes de la transformación y multiplicadores del cambio en un país cuyo motor más poderoso puede ser la educación.

## **10. Glosario**

ARL: Administradora de Riesgos Laborales

BACRIM: Bandas Criminales

CORPOLATIN: Corporación para la Atención Integral de la Niñez

DAGMA: Departamento Administrativo de Gestión del Medio Ambiente

DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística

DBA: Derechos Básicos de Aprendizaje

DIAN: Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales

EMCALI: Empresas Municipales de Cali

FUNDAPES: Fundación de Patrullas Escolares

IAP: Intervención, Acción y Participación

ICFES: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

IEO: Institución Educativa Oficial

JAC: Junta de Acción Comunal

JAL: Junta Administradora Local

MCEE: Mi Comunidad es Escuela

MEN: Ministerio de Educación Nacional

PAE: Programa de Alimentación Escolar

PAF: Proyectos de Articulación Familiar

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PGIRS: Plan de Gestión Integral de Residuos Sólidos

PMI: Plan de Mejoramiento Institucional

PND: Plan Nacional de Desarrollo

PPP: Proyectos Pedagógicos Productivos

PRAE: Proyectos Ambientales Escolares

PSSE: Proyectos de Servicio Social Estudiantil

PPT: Proyectos Pedagógicos Transversales

SEM: Secretaría de Educación Municipal

SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje

SESO: Servicio Social Obligatorio

TIO: Territorios de Inclusión y Oportunidades

## 11. Referencias

- Abajo, J. E. & Carrasco, S. (Eds.). (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE / Instituto de la Mujer.
- Abreu, G., Bishop, A.J. & Pompeu, G. (1997). What children and teachers count as mathematics. En Nunes, T. y Bryant, P. (Eds.), *Learning and teaching mathematics* (pp. 233-364). East Sussex: Psychology Press.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2a ed., reimp. 2009). México D.F: Trillas.
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 22-44.
- Bernstein, B. (1990). Un ensayo sobre educación. Control simbólico y prácticas sociales. En Bernstein, B. y Díaz, M. (Eds.), *La construcción social del discurso pedagógico* (pp. 37-79). Bogotá: El Griot.
- Bernstein, B. (2003). *Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2004). *Class, codes, and control. Volume I, Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bernstein, B. & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 107-152.
- Bonilla, L. (2011). *Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. Documentos de trabajo sobre economía regional, Núm. 143*. Cartagena: Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER) del Banco de la República.
- Bruner, J., Goodnow, J. & Austin, G. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Campo Tejedor, A. (2003). Investigar y deconstruir el estigma en barrios marginales. Un estudio de caso. *Zainak, Cuadernos de Antropología-Etnográfica*, 24, 803-817.
- Cánovas, C. (2009). Vygotski y Freire dialogan a través de los participantes de una comunidad virtual latinoamericana de convivencia escolar. *Actualidades investigativas en educación*, 9, 1-30.



- Castro, G., Díaz, M. & Tobar, J. (2016). *Causas de las diferencias en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados: Colombia en las pruebas SABER 11 2014*. Tesis de maestría. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Pontificia Universidad Javeriana Cali.
- Cataño, G. (1984) Educación y Diferenciación Social en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 14, 39-51.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Colombia Joven. (2001). *Hacia una política de juventud en Colombia. Herramientas para su construcción e institucionalización*. Bogotá: Presidencia de la República, Programa Presidencial para el Sistema Nacional de Juventud “Colombia Joven” y Organización Panamericana de la Salud OPS/OMS.
- Crespo, I., Rubio, R., López, C., & Padrós, M. (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura y Educación*, 24(2), 163–175.
- Cubero, M. & Sánchez, J. (2002). Práctica social y modos de hablar y pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), pp. 101-117.
- DANE. (s.f.a). *Preguntas frecuentes estratificación* [Publicación]. Recuperado de [https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas\\_frecuentes\\_estratificacion.pdf](https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf)
- DANE. (s.f.b). División político administrativa. Conceptos básicos [Publicación]. Recuperado de [https://www.dane.gov.co/files/inf\\_geo/4Ge\\_ConceptosBasicos.pdf](https://www.dane.gov.co/files/inf_geo/4Ge_ConceptosBasicos.pdf)
- Decreto 1860. Diario Oficial No 41.473 del Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 5 de agosto de 1994.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz, M. (1985). Introducción al estudio de Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 7 - 23.
- Díez Palomar, J., & Flecha García, J. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (67), 19–30.

- Eizagarre, M. & Zabala, N. (2013). Investigación-Acción Participativa (IAP). *Diccionario de acción humanitaria cooperación al desarrollo* [Publicación]. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>
- Engestrom, Y. (1991). Non Scholae sed Vitae Discimus: Toward Overcoming the Encapsulation of School Learning. *Learning and Instruction*, 1(3), 243–259.
- Erikson, E. (1958). *Young man Luther: A study in psychoanalysis and history*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1963). *Youth: Change and challenge*. New York: Basic books.
- Esteban-Guitart, M. & Saubich, X. (2012). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la educación*, 25(2), 189-211.
- Fals Borda, O. (1978). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla* [Publicación]. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000411.pdf>
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 71-88.
- Flecha, R., Padrós, M. & Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido* (40a ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Educación y actualidad brasileña*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro. Paulo Freire y la pasión de enseñar*. São Paulo: Publisher Brasil.
- García, A. & Schifffrin, M.L. (2006). *Formación en liderazgo juvenil para la actoría social en América Latina*. Buenos Aires: Fundación SES; Ashoka; Iniciativa Latinoamericana.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.

- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada* (1a ed. en castellano, 10a reimp.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hatano, G. (1999). Is cultural psychology on the middle ground or father? *Human development*, 42(2), 83 - 86.
- Heath, S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49–76.
- James, W. (1958). *Talk to teachers*. Nueva York: Norton.
- Koffka, F. (1999). *The Growth of the Mind: An Introduction to Child-Psychology*. London: Routledge.
- Lave, J. (1996). The practice of learning. En Chaiklin, S. y Lave, J. (Eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 3-32). Nueva York: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ley 115. Congreso de la República de Colombia, 8 de febrero de 1994.
- Ley 142. Congreso de la República de Colombia, 11 de julio de 1994.
- Marco, M. (2002). *La identidad a través del discurso: vivencias histórico-políticas e identidad cultural en dos generaciones de andaluces*. Tesis doctoral. Departamento de Trabajo Social y Ciencias Sociales, Sevilla. Universidad Pablo de Olavide.
- Marco, M. J. & Sánchez, J. A. (2007). Memoria e identidad. Una aproximación desde la psicología cultural. En Acosta, G., Valcuende, J. M. y Sánchez, A. (Eds.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las Ciencias Sociales* (pp. 53-65). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Meijers, F. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 24(3), 149-167.
- MEN (1998). Jornada Escolar en Colombia. *Educación y cultura*, 46, 18-25.
- MEN (2007). *Mallas de aprendizaje. Documento para la implementación de los DBA*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- MEN (2009). *Revolución educativa. Programas para el desarrollo de competencias* [Publicación]. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-217596\\_archivo\\_pdf\\_desarrollocompetencias.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf)
- MEN (2010). *Proyectos Pedagógicos Productivos. Una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-287836\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-287836_archivo_pdf.pdf)
- MEN (2014). Guía No. 49. *Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. Bogotá: Sistema Nacional de Convivencia Escolar.
- MEN (s.f.a). *Educación Médica Técnica* [Publicación]. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80326.html>
- MEN (s.f.b). *Proyecto Educativo Institucional - PEI* [Publicación]. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79361.html>
- MEN (s.f.c). *Planes de Mejoramiento* [Publicación]. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80089.html>
- MEN (s.f.d). *Currículo* [Publicación]. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79413.html>
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education a framework for promoting inclusion*. London: Routledge.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141.
- Nunes, T. (1999). Mathematics learning as socialization of the mind. *Mind, Culture and Activity*, 6(1), 33 - 52.
- Oliver, Q., Bonetti, J.P. & Artagaveytia, L. (2006). *Adolescencia y participación. Palabras y juegos. Guía 1*. Uruguay: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - Unicef.

- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Piaget, J. (2002). *The language and the thought of the child*. London: Routledge.
- Pulg Rovira, J., Gijón, M., Martín, X. & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, (1), 45–67.
- Resnick, L. (1987). The 1987 Presidential Address Learning In School and Out. *Educational Researcher*, 16(9), 13–54.
- Resolución 4210. Ministerio de Educación Nacional. 12 de septiembre de 1996.
- Roberts, A. (2007). Las relaciones entre la identidad y el Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 19(4), 379–394.
- Rodríguez, M. D. (2015). El modelo de redes sociales y la construcción social de la ciudadanía en el ámbito local. *Lusíada. Intervenção Social*, 42/45, 81-95.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En *La mente socio-cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A. & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(236), 59-101.
- Sánchez, J.A., Macías B, Marco, M.J. & García, J. (2005). Identidad Cultural y Alfabetización. En Cubero, M. y Ramírez, J. D. (Coords.), *Vygotski en la psicología contemporánea. Cultura, mente y contexto* (pp. 241-262). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sánchez Upegui, A. (2010). *Introducción: ¿qué es caracterizar?* Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.

- Scribner, S. (1980). Studying literacy at work: bringing the laboratory to the field. En Tobach, E. et al (Eds.), *Mind and social practice. Selected Writings of Sylvia Scribner* (pp. 223-229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thorndike, E. L. (1914). *The psychology of learning*. Nueva York: Teachers College Press.
- Tyler, R. (2003). *Principios básicos de currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Villar, F. (2001). Nuevas perspectivas socioculturales en el estudio del desarrollo. En Villar, F., *Proyecto docente psicología evolutiva y psicología de la educación* (pp. 528 - 649). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Voloshinov, V., Bubnova, T. & Zavala, I. (1993). *El marxismo y la filosofía del lenguaje: los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Vygotski, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prácticas. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. United Kingdom: Saxon House.

## 12. Anexos

### Anexo I. Distribución profesionales y desglose IEO

Distribución de profesionales de acompañamiento y desglose IEO con las que trabajó el eje de Proyectos de Servicio Social Estudiantil.

Profesional	No de Sedes	Institución Educativa	Sede Educativa
Profesional 1	6	<i>Eustaquio Palacios</i>	Principal
		<i>Carlos Holguín M.</i>	Principal
			<i>Niño Jesús de Atocha</i>
			<i>Miguel de Pombo</i>
		<i>Cristóbal Colón</i>	Principal
		<i>República de Argentina</i>	Principal
Profesional 2	4	<i>Juan Pablo II</i>	<i>Juan Pablo II</i>
			<i>Portete de Tarqui</i>
		<i>Donald Rodrigo Tafur</i>	Principal
		<i>Evaristo García</i>	Principal
Profesional 3	6	La Buitrera	Principal
			<i>Comuneros</i>

			<i>San Gabriel</i>
			<i>Las Lajas</i>
		<i>Loboguerrero</i>	Principal
		<i>Santa Rosa</i>	Principal
Profesional 4	6	<i>Isaías Gamboa</i>	<i>Aguacatal</i>
			<i>José Mutis</i>
			<i>Inmaculada</i>
		<i>Luis Fernando Caicedo</i>	Principal
		<i>Francisco José Lloreda</i>	Principal
		<i>Pichindé</i>	Principal
Profesional 5	6	<i>La Leonera</i>	Principal
		<i>Los Andes</i>	Principal
		<i>Felidia</i>	Principal
		<i>Rodrigo Lloreda</i>	Principal
		<i>Juan Bautista de la Salle</i>	Principal
		<i>Libardo Madrid</i>	Principal
Profesional 6	4	<i>Diamante</i>	Principal
		<i>José Holguín Garcés</i>	Principal
		<i>Pance</i>	Principal
			<i>Santo Domingo</i>
Profesional 7	9	<i>Alfonso López</i>	Principal
			<i>Farallones</i>
		<i>Jesús Villafañe</i>	Principal
		<i>Monseñor Ramón Arcila</i>	Principal



		<i>Humberto Jordán Mazuera</i>	Principal
			<i>Miguel Camacho</i>
			<i>Villablanca</i>
		<i>Carlos Holmes Trujillo</i>	Principal
			<i>Lizandro Frankly</i>
Profesional 8	5	<i>Siete de Agosto</i>	Principal
		<i>Eva Riascos Plata</i>	Principal
		<i>Ciudadela Desepaz</i>	Principal
		<i>Maricé Sinisterra</i>	Principal
		<i>Gabriela Mistral</i>	Principal
Profesional 9	4	<i>Multipropósito</i>	Principal
		<i>El Hormiguero</i>	Principal
		<i>La Anunciación</i>	Principal
			<i>Puertas del Sol</i>
Profesional 10	6	<i>Villacarmelo</i>	Principal
		<i>La Paz</i>	Principal
		<i>Juan XXIII</i>	Principal
		<i>Montebello</i>	Principal
		<i>Navarro</i>	Principal
		<i>Golondrinas</i>	Principal
Profesional 11	4	<i>Vicente Borrero Costa</i>	Principal
		<i>Ciudad Córdoba</i>	Principal
			<i>Enrique Olaya Herrera</i>
		<i>Gabriel García Márquez</i>	Principal

## **Anexo II. Informe general del plan de acción**

### *1. Introducción*<sup>66</sup>

El componente de Fortalecimiento de competencias básicas de Mi Comunidad es Escuela ingresó a una segunda fase de la estrategia con las IEO en la que se plantea la construcción del plan de acción con los actores educativos. Específicamente el eje de PSSE realizó en esta fase la socialización de los hallazgos encontrados durante la caracterización, y las mesas de trabajo 1 y 2 para el diseño del plan de acción. Teniendo además como insumos la autoevaluación y el PEI, para dar ruta al mejoramiento de los PSSE de acuerdo a las particularidades e intereses de cada institución educativa.

El plan de acción es una herramienta de programación, que contiene todas las acciones y actividades para la implementación de los Proyectos de Servicio Social en las IEO, además de permitir orientar las diferentes acciones asignándoles tiempos, responsables y períodos de evaluación. En la práctica, en los primeros espacios de construcción del plan de acción se trabajó sobre los puntos de partida y los puntos de llegada de cada IEO, con el objetivo de identificar los elementos claves que orientarán el proceso de construcción de un sistema de formulación, seguimiento y evaluación de los PSSE, y sobre los que se debe trabajar en la tercera fase de implementación. La estructura del presente informe recoge las percepciones de los profesionales de acompañamiento en las 45 IEO y 59 sedes educativas asignadas, realizando una descripción del proceso de acompañamiento adelantando, los hallazgos metodológicos, avances y productos alcanzados en relación a los objetivos propuestos, logros y alarmas del proceso.

### *2. Misión (objetivos) del acompañamiento propuesta para esta fase de acompañamiento*

Desde el eje de PSSE se trazó como objetivo la construcción de un plan de acción para la implementación efectiva del servicio social en las IEO, donde se evidencien las posibilidades del contexto en los aprendizajes situados y en el desarrollo de habilidades para la vida,

---

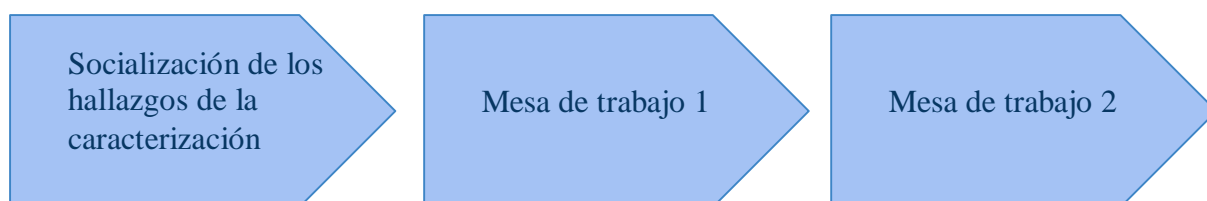
<sup>66</sup> Los siguientes seis anexos presentan los informes generales de los instrumentos implementados con los actores educativos durante el 2018, estos documentos condensan los informes individuales presentados por los 11 profesionales sobre la intervención realizada en las 45 IEO y 59 sedes educativas y funcionaron a modo de entregable de la Universidad del Valle con el contrato interadministrativo con la SEM. Esta información es uno de los principales insumos de los hallazgos, pero se encuentra narrada en tiempo presente tal como se entregaron al momento de ser aprobados, a diferencia de los resultados del Capítulo 7 que tuvieron una intervención y se ajustaron a una escritura en tiempo pasado refiriendo a la intervención en el 2018.

integrados además a los proyectos misionales de las IEO y dando una respuesta a las realidades del contexto.

Para cumplir este objetivo fue fundamental definir especificaciones tales como la revisión, discusión y abordaje de las necesidades encontradas en el PMI, y en las apuestas del eje del servicio social, verificando acciones comunes, metas y retos para el acompañamiento. Además, esta revisión conjunta del PMI con los líderes de los PSSE generó reflexiones en torno a lo esperado para el servicio social por las IEO, en relación a las oportunidades de mejoramiento institucional. De esta forma se buscó dar un primer paso en la conformación de escenarios de aprendizaje y construcción colectiva que vinculen a los diferentes actores educativos (comunidad, instituciones, docentes y estudiantes) en el fortalecimiento de las competencias básicas y las habilidades para la vida de los estudiantes.

### *3. Descripción del proceso de acompañamiento adelantado*

De manera general, la fase de construcción del plan de acción inició con la socialización de los hallazgos de la caracterización a los diferentes actores educativos y continuó con el diseño de las mesas de trabajo 1 y 2, donde se realizó el mapa de puntos de partida y de llegada, y el diseño del plan de acción en articulación con el PMI.



En algunas IEO, como la *Evaristo García*, se realizó previamente una jornada de socialización y discusión del PMI, con el fin de exponer de primera mano las particularidades y necesidades del colegio. Espacio que también fue aprovechado por los profesionales de acompañamiento para socializar las apuestas del proyecto desde la perspectiva del mejoramiento de la gestión e implementación institucional. Este escenario fue de utilidad para afianzar la dinámica de trabajo con directivos y docentes líderes, además de contextualizar con mayores precisiones las estrategias puntuales de trabajo del eje de PSSE.

Bajo esta dinámica, entre abril y agosto del 2018, el eje de PSSE logró realizar un total de 169 visitas durante la fase de construcción del plan de acción y contó con la participación de 912 actores educativos. Estas visitas se desglosan en 53 jornadas de socialización de los hallazgos de la caracterización con 432 participantes; 60 mesas de trabajo 1 con 224 asistentes; y 56 jornadas de mesa de trabajo 2 con la participación de 256 actores educativos.

Tabla 1. Visitas y acciones de acompañamiento para la construcción del Plan de Acción

	<b>Total visitas</b>	Visitas Abril	Visitas Mayo	Visitas Junio	Visitas Julio	Visitas Agosto	<b>Total población</b>	Pobl. Abril	Pobl. Mayo	Pobl. Junio	Pobl. Julio	Pobl. Agosto
Socialización Caracterización	53	1	26	17	2	7	432	10	299	83	11	29
Mesa de Trabajo 1	60	0	7	33	3	17	224	0	44	89	26	65
Mesa de Trabajo 2	56	0	1	18	10	23	256	0	4	63	87	102
Total	169	1	34	68	15	47	912	8	336	215	104	180

### 3.1. Socialización de los resultados de caracterización

Durante la socialización de los hallazgos de la caracterización se retomó con los diferentes actores educativos la dinámica de la primera fase de trabajo, explicando los objetivos de la caracterización, la metodología de talleres lúdico pedagógicos con estudiantes y entrevistas semiestructuradas con docentes líderes, la población participante y las evidencias encontradas en las IEO. Se presentaron las percepciones e intereses manifestados por algunos docentes y estudiantes; y se generó un espacio de reflexión sobre posibilidades de mejoramiento de los PSSE en las IEO. En instituciones como *Alfonso López Pumarejo*, la rectora participó en la socialización y manifestó su deseo de revisar y reestructurar los PSSE en función de fortalecer las competencias y habilidades para la vida de sus estudiantes; reconociendo además la importancia de fortalecer la participación y acompañamiento de los docentes líderes asignados. Durante esta jornada también se agendaron las agendas de trabajo para las mesas 1 y 2.

### 3.2. Mesa de Trabajo 1 – Mapa puntos de partida y de llegada

La mesa de trabajo 1 se propuso abordar el diseño del mapa de puntos de partida y de llegada, de acuerdo a los antecedentes y las medidas actuales de las IEO sobre la implementación y gestión de los PSSE. Las jornadas iniciaron con una revisión del PMI donde se identificó el estado actual de los PSSE y su relación con los hallazgos de la caracterización, las acciones de mejoramiento y los objetivos misionales propios del eje de PSSE.

En la mesa 1 se trabajaron los puntos de partida (¿Cómo estamos?), teniendo como insumos la autoevaluación consignada en el PMI de la IEO, a través de la valoración, las evidencias y el estado actual de los PSSE de acuerdo a los hallazgos de la caracterización. Y los puntos de llegada (¿A dónde queremos llegar?), teniendo como insumos las líneas de priorización consignadas en el PMI de la IEO, las oportunidades de mejoramiento y los hallazgos de la caracterización desde las posibles rutas de cualificación. Acto seguido se construyeron las metas de trabajo a través de tres categorías: i. Fortalecimiento de la gestión institucional de los proyectos de servicio social; ii. Articulación de los proyectos de servicio social y el contexto; y iii. Fortalecimiento de las competencias básicas y las habilidades para la vida en relación con el proyecto de vida de los estudiantes.

Para el desarrollo de esta mesa de trabajo, en instituciones como *La Leonera*, *Los Andes* y *Libardo Madrid Valderrama*, se utilizó como estrategia metodológica unas memo-fichas en forma de friso, entendidas como un plegable en zigzag donde cada una de las pestañas tiene una pregunta generadora que se resuelve de acuerdo al proceso, a medida que se despliega se van anexando hojas para contrastar y seguir una secuencia. Esta dinámica permitió focalizar los hallazgos y analizar los PSSE en relación a las modalidades, fortalezas identificadas, PMI y formatos de seguimiento y evidencias.

En otras IEO, como la *Donald Rodrigo Tafur*, el diseño del mapa de puntos de partida y de llegada se trabajó por medio de una entrevista dirigida con los docentes líderes, donde se abordaron los antecedentes y medidas actuales de la IEO en la actual implementación de los PSSE, así como la discusión sobre el lugar del servicio social en el PMI de la institución, y las necesidades manifestadas por los estudiantes, los docentes y directivos durante la caracterización.

En *El Diamante* se logró hacer también un repaso de los objetivos misionales del eje PSSE para contextualizar a los docentes líderes y a partir de este punto establecer las condiciones actuales de los PSSE en el ámbito de la gestión, articulación y competencias básicas y habilidades para la vida. Este acercamiento permitió conocer aspectos que no se identificaron en la caracterización, como las modalidades para cada tipo de PSSE y los detalles con los convenios institucionales. A su vez que identificaron como puntos de llegada clave la formulación de un sistema de gestión de los PSSE, socialización con los actores educativos, y búsqueda y articulación con nuevos convenios.

Los hallazgos de esta primera mesa de trabajo permitieron trazar una ruta de trabajo colectiva que recoge las diferentes perspectivas de los actores educativos y unos objetivos claros a trabajar para el 2018 y 2019.

### *3.3. Mesa de Trabajo 2 – Plan de acción e iniciativa mediadora*

En esta segunda jornada se retomaron nuevamente los elementos claves que nutren la ruta de trabajo, desde los hallazgos encontrados en el PMI, los acercamientos a través de la caracterización, los encuentros previos con docentes líderes y directivos, y los lineamientos metodológicos proporcionados por el eje de PSSE. Y se apuntó a la identificación de una iniciativa mediadora que ya esté consolidada en las instituciones y que pueda vincularse con las metas trazadas desde PSSE e incluso también desde los ejes de PPT y PAF.

De manera formal, para la construcción del plan de acción se retomó el mapa de puntos de partida y de llegada, teniendo claridad sobre los objetivos, metas, indicadores, tipo del indicador, acciones, tareas, responsables y plazos de ejecución. Además de abordar y analizar la pertinencia de una iniciativa institucional que se articule con los PSSE, indagando ¿por qué se considera que esta iniciativa podrá orientarlos a los puntos de llegada? ¿cómo se articulan a la iniciativa las acciones - tareas que quedaron comprometidas en el PMI? ¿cuáles son las competencias que se espera fortalecer a través de esta iniciativa? ¿de qué área provienen estas competencias?

Respecto a las iniciativas mediadoras, en la IEO *Evaristo García* los docentes líderes y la coordinadora manifestaron su voluntad de construir una iniciativa conjunta con proyectos como el Carnaval Evaristiano para mantener el fortalecimiento y actualización de la práctica docente

desde la confluencia y articulación efectiva con todos los proyectos institucionales. Y en *El Diamante* se recogieron perspectivas y comentarios sobre una iniciativa enfocada a la generación de campañas de difusión de los PSSE, donde se muestre qué es el servicio social, la relevancia, los beneficios y la oferta existente en la IEO. Frente a lo que los docentes propusieron vincular la iniciativa en el marco de la celebración de la Semana Diamantina.

#### *4. Avances y productos alcanzados en relación a los objetivos propuestos*

De acuerdo a los objetivos propuestos en las dos mesas de trabajo con cada IEO, se podría decir que algunos de los avances y productos alcanzados son:

- Profundización sobre el estado actual de los PSSE en las IEO, analizando y trabajando en detalle los hallazgos de la caracterización y el PMI.
- Definición y/o formalización de los docentes líderes encargados de PSSE.
- Identificación de una o varias iniciativas mediadoras, de acuerdo a las particularidades de cada IEO, que permiten articular los proyectos institucionales y sus sedes con los PSSE.
- Se establecieron de forma colectiva los puntos de llegada y puntos de partida para el diseño del plan de acción.
- Construcción del plan de acción como instrumento de ruta para la creación y ejecución del sistema de formulación, seguimiento y evaluación de los Proyectos de Servicio Social en las IEO.
- Se revisaron y analizaron los documentos institucionales como el PMI y el manual de convivencia en función de los objetivos trazados desde los PSSE.
- Se reconoció la importancia de fortalecer los PSSE en relación a la articulación con las necesidades del contexto, particularidades institucionales, las competencias básicas y habilidades para la vida y los proyectos de vida de los estudiantes.
- Se realizó un proceso de sensibilización y concientización con directivos y docentes líderes sobre los elementos claves de los PSSE para lograr el mejoramiento de los procesos de gestión, formulación y sistematización.
- En algunas IEO se reconoció la importancia de la gestión con organizaciones de base y entidades para la implementación de los PSSE. En otras se reiteró el interés institucional en enfocarse en PSSE internos.

- En algunas IEO se identificaron posibles actores para la convocatoria y conformación del comité articulador.
- Se reconocieron algunas habilidades para la vida y competencias básicas que los estudiantes pueden fortalecer en el saber y saber hacer desde las iniciativas mediadoras y los procesos de servicio social.

Uno de los avances más importantes a resaltar es la asignación o formalización de los docentes responsables de los PSSE, dado que en varias de las IEO no había un docente designado, sino que el trabajo lo asumía de forma parcial un coordinador o había un solo docente para varias sedes. Es el caso de *Juan Pablo II*, donde se designaron formalmente dos docentes nuevos, Fabián Méndez y Sandra Naranjo, como colíderes de todos los procesos de los PSSE, junto a la docente Ana Teresa Betancourt; además de proyectarse como miembros claves en el comité articulador. Y de la IEO de *Pance*, donde se definió como responsable de los PSSE a la coordinadora académica Juana Narváez, con una proyección de vincular a más docentes de diferentes áreas para liderar los procesos de PSSE.

En otras instituciones, como la *Carlos Holguín Mallarino*, se logró el reconocimiento y concientización de los directivos y docentes líderes sobre la inexistencia de una estructura formal que orientara el efectivo desarrollo del servicio social; y se obtuvo como producto la construcción de un plan de acción con propuestas de los docentes basados en cómo está la institución y los objetivos que se pretenden alcanzar. Además, pese a tener un contexto difícil por la presencia de fronteras invisibles e inseguridad del contexto, los docentes líderes coinciden en unificar una propuesta general que se pueda aplicar en cada sede de la institución.

Otro de los avances en esta fase fue la identificación de la iniciativa mediadora en algunas IEO, en las que se adelantó un proceso de articulación con procesos institucionales que se pueden fortalecer y a su vez vincularse para potencializar los objetivos misionales de los PSSE. Por ejemplo, en *Monseñor Ramón Arcila*, la iniciativa mediadora por la que se optó se propone contribuir en la formulación de un plan institucional que le apuesta a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, focalizando las dimensiones individual, familiar, ciudadana y laboral desde el PSSE y otros proyectos. De manera que los PSSE estén presentes en la iniciativa mediadora al generar reflexiones y acciones en torno a las apuestas de comunidad-



vecindad, en el que se incentiven talentos de la comunidad y se fortalezca el tejido social; familiar, en la que se comparten pautas de crianza, se ayuda a prevenir embarazos adolescentes y se socializa información para mitigar o prevenir la violencia familiar; emprendimiento social, en el que se brinden asesorías comerciales y de emprendimiento a la comunidad; y auxiliares de aula, en el que se fortalecerán conocimientos, didácticas y acompañamiento pedagógico de los estudiantes de transición y primaria.

En la *Carlos Holmes Trujillo* se identificó como iniciativas mediadoras las propuestas de Dejando Huellas y Jóvenes Transformadores. La primera iniciativa se llevará a cabo en la sede principal, la cual permitirá a los estudiantes descubrir y reconocer las capacidades que tienen para construir un entorno más amigable donde pueden desarrollar habilidades para la vida, y donde con ayuda de entidades externas y/o los proyectos de la IEO pueden transformar el medio en el que viven. Es así como se busca que cada estudiante logre desarrollar las competencias básicas para orientarse en el mundo laboral y social dotando de sentido a su proyecto de vida. Y la segunda iniciativa se implementará en la sede *Lizandro Frankly*, orientada a mejorar la comunicación asertiva, la convivencia comunitaria al igual que el cuidado del medio ambiente en la IEO y el entorno de la misma, con los estudiantes de 9°, 10° y 11° de bachillerato que realicen el Servicio Social Estudiantil, a partir de la puesta en práctica de sus conocimientos y del fortalecimiento de las competencias básicas, laborales y las habilidades para la vida con énfasis en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes.

Por otro lado, en *El Hormiguero*, las mesas de trabajo también se detuvieron a analizar e identificar cuáles son las competencias básicas y habilidades para la vida que se proponen fortalecer durante el servicio social, contribuyendo a la educación de calidad y a desarrollar capacidades en los estudiantes para enfrentarse al mundo contemporáneo. De acuerdo a su iniciativa mediadora e interés sobre el medio ambiente, la institución propuso desarrollar en los estudiantes las competencias de clasificar y cuidar las plantas y los animales, capacitar a la comunidad sobre el medio ambiente (humedales, agua, reciclaje). realizar producción escrita de manera creativa y crítica de las experiencias de PSSE. Las competencias que la institución pretende fortalecer tienen el objetivo de que los estudiantes tengan parámetros de saber y saber hacer para reconocer que el medio ambiente merece respeto y cuidado, en la importancia de transmitir información y capacidad de reflexionar, analizar y sistematizar las experiencias.

### 5. Hallazgos metodológicos del proceso

Los hallazgos metodológicos reconocidos por los profesionales durante las mesas de trabajo para la construcción del plan de acción responden directamente a las particularidades de cada IEO y van en doble vía:

- Hallazgos en función de la respuesta y participación de los actores educativos en las dinámicas de trabajo.
- Hallazgos en relación a la efectividad metodológica de la implementación actual de los PSSE en las IEO.

Referente a los hallazgos metodológicos frente a los escenarios de trabajo, encontramos de manera general que en varias de las instituciones no hubo una participación ni seguimiento continuo por parte de las directivas docentes debido a sus múltiples ocupaciones; y en otras IEO los tiempos de trabajo con los docentes líderes se redujo considerablemente debido a la falta de tiempo. Es el caso de *Multipropósito*, donde se realizó una socialización de los hallazgos de la caracterización con estudiantes, pero no se logró contar con la participación de las directivas, y se tuvo una presencia intermitente del docente líder porque estaba resolviendo otras situaciones. En otras IEO como *Evaristo García* y *Donald Rodrigo Tafur* se presentaron de entrada dificultades para el trabajo colectivo entre los docentes líderes de PSSE, quienes incluso manifestaron preferir trabajar de forma individual con los profesionales para ajustarse a su propia agenda.

Algunas IEO han pensado generar una mesa amplia de trabajo donde se articulen las iniciativas, rutas y docentes líderes, sin embargo, es una propuesta a considerar debido a las dificultades de tiempo que presentan los docentes y sobre todo si requiere de la asistencia de líderes de diferentes áreas. En *Monseñor Ramón Arcila*, la mesa amplia de trabajo es una propuesta que surge desde los directivos de la IEO en una jornada con diferentes actores de la comunidad educativa, en la cual, si bien se reconoce lo enriquecido que puede llegar a ser el proceso en términos de tiempo y productos, puede demorarse mucho más que si se trabaja por separado cada eje con sus respectivos líderes.

En cuanto los hallazgos propios de las jornadas de trabajo, el docente líder de *Multipropósito* generó resistencia frente al uso de las memo-fichas durante la primera mesa de trabajo, aunque

para la segunda mesa de trabajo la actitud del docente fue de aceptación a la metodología, expresando que ya estaba conociendo la manera de trabajar del proyecto, que al principio le había causado disgusto porque la institución no había sido clara explicándole el papel como líder de los PSSE durante el presente año lectivo. En cambio, en otras IEO como *Los Andes* y *La Leonera*, desde la primera mesa de trabajo los docentes líderes manifestaron su compromiso con los PSSE y tuvieron una buena aceptación de la metodología, participando de forma activa y propositiva en la revisión del proceso. De manera específica, en *Los Andes*, el coordinador líder tiene un proceso de análisis inductivo a través de esquemas o mapas mentales, lo cual al complementar con la metodología de memo-fichas facilitó la continuación de las mesas de trabajo. Y en *La Leonera*, la dinámica permitió generar relaciones entre cada uno de los docentes líderes y los proyectos de servicio social.

Otros de los hallazgos metodológicos del proceso fue en relación a la articulación con las modalidades institucionales y las iniciativas mediadoras seleccionadas, dado que en cada mesa de trabajo se tuvieron en cuenta las relaciones del contexto con las particularidades de la IEO. Respondiendo por ejemplo a la vinculación con las modalidades agroambientales o la afrocolombianidad, como sucedió en *Juan Bautista de la Salle* y *Cristóbal Colón*. O a un escenario propio de la IEO, como la *Jesús Villafañe*, cuya sede principal fue demolida y se realizó una reubicación temporal del plantel educativo. Situación que dio origen a la creación de una iniciativa mediadora que aporta en la adaptación de las nuevas instalaciones y cuyo objetivo es generar un ambiente escolar pacífico, que repercuta en el territorio en el que se encuentran los estudiantes.

En relación a las iniciativas mediadoras, también se resalta el caso de *Carlos Holmes Trujillo*, donde se seleccionaron dos iniciativas mediadoras, Dejando Huellas para la sede central y Jóvenes Transformadores para la sede *Lizandro Frankly*. Si bien las dos iniciativas tienen características similares, se reconoció que se requiere de un trabajo diferenciado, dado que los tiempos y espacios de los líderes de PSSE no coinciden, la articulación entre los estudiantes de las dos sedes es un aspecto delicado debido al fenómeno social de las fronteras invisibles que existen entre las mismas; y los aspectos en los que se quiere priorizar también varían.

Por otro lado, las mesas de trabajo permitieron igualmente el reconocimiento de algunas dificultades a nivel de la efectividad metodológica de la gestión, implementación y

sistematización actual de los PSSE en las IEO. Por ejemplo, en *Cristóbal Colón* se reconoció que la metodología de articulación y seguimiento de los convenios con entidades externas no estaba funcionando con efectividad. Incluso, se identificó que no existía un convenio formal con la Policía Nacional, sino que los estudiantes hablaban directamente con esta institución para revisar la posibilidad de realizar su servicio social y posteriormente entregaban la certificación a la IEO. Y en *Eustaquio Palacios* se reconoció que los PSSE de la jornada de la mañana no tienen una ruta clara de formalización, y en la tarde se debe fortalecer la gestión interinstitucional.

#### *6. Logros y alarmas del proceso*

A continuación, se desglosan los logros y alarmas que identificaron los 11 profesionales del eje de Servicio Social Estudiantil durante esta fase de construcción del plan de acción en 45 IEO. Algunas de las alarmas presentadas ya habían sido identificadas desde las jornadas de caracterización y otras son resultado del acercamiento y profundización sobre el estado actual de los PSSE. Por otro lado, algunos de los logros expuestos son considerados también como avances de los objetivos misionales del eje y del proceso de trabajo colectivo con los actores educativos.

#### *Alarmas*

- Diferencias pronunciadas y dificultades de articulación en la implementación y gestión de los PSSE entre las dos jornadas de la IEO. Es el caso de *Eustaquio Palacios*, donde se debe trabajar sobre el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de cada jornada para construir una propuesta de fortalecimiento institucional que vincule a toda la IEO, a su vez que responda a las distintas particularidades.
- No se registran objetivos, metas, oportunidades de mejora, indicadores, acciones, tareas ni responsables para los PSSE en los PMI de algunas IEO, lo que distancia al servicio social del horizonte institucional. Es el caso de instituciones como *Alfonso López*, *Villacarmelo* y *El Hormiguero*. Esta alarma se suma al hecho de que hay una ausencia de priorización en acciones de gestión y mejoramiento a nivel institucional, como se reporta en *El Diamante*.
- Todavía se registran cambios y falta de claridad sobre los docentes líderes encargados de los PSSE, esta situación continua por ejemplo en *Carlos Holguín Mallarino*.

- Débil articulación entre el cuerpo docente, que no permite el trabajo en equipo para la consecución de proyectos en la IEO, es el caso de *Vicente Borrero Costa y Ciudad Córdoba*.
- IEO que están implementando la jornada única hasta las 3.00p.m. han visto reducido el tiempo con el que cuentan los estudiantes para realizar los PSSE en entidades externas. Es el caso de la *Carlos Holmes Trujillo*, donde se está tratando de acordar el día sábado para el cumplimiento de los PSSE externos y que de realizarse dentro de la IEO sea en tiempos libres o jornadas extras que no afecten los horarios de estudio; y en la *Cristóbal Colón*, aunque en esta última sólo los grados de 10° y 11° están en jornada única, por lo que se está focalizando el servicio social en grado 9°.
- Las horas estipuladas por ley (80 horas) pueden llegar a ser insuficientes para cumplir con las expectativas de las iniciativas mediadoras o de una experiencia que implique el desarrollo de un proceso.
- Dificultades para el trabajo colectivo, en un mismo espacio y tiempo de los docentes líderes con el profesional de acompañamiento. En algunas IEO los docentes manifestaron incluso preferir trabajar de forma individual con el profesional para no afectar su cronograma personal. Es el caso de *Evaristo García, Donald Rodrigo Tafur y Carlos Holmes Trujillo*. Estas dificultades se trasladan también al trabajo individual con los docentes, quienes tienen muchas responsabilidades al tiempo y continuamente interrumpen la realización de las actividades, como es el caso con la coordinadora líder de *El Diamante*.
- En instituciones como la *Donald Rodrigo Tafur* todavía se presenta cierta resistencia y rechazo a la iniciativa de Mi Comunidad es Escuela.
- Falta de compromiso y acompañamiento de la comunidad y padres de familia con los procesos de servicio social de sus hijos, como se registra en *Villacarmelo y Navarro*.
- Se detectó que algunos convenios con entidades externas no estaban funcionando correctamente, no hay un proceso de evaluación y sistematización que permita un seguimiento de la efectividad, logros y vinculación con el proyecto de vida de los estudiantes durante la realización del servicio social. Situación reportada en *Cristóbal Colón*.
- A su vez todavía continúa siendo una alarma identificada desde la caracterización, la oferta limitada de PSSE al interior de las IEO. Oferta que en ocasiones no responde a los intereses

del proyecto de vida de los estudiantes, ni al fortalecimiento de sus competencias y habilidades para la vida.

- Algunos docentes líderes reconocieron como una alarma la falta de gestión de recursos y la poca claridad respecto a la ARL para la realización de los PSSE al exterior de la IEO.
- Las IEO rurales reportan como alarma las distancias que deben recorrer los estudiantes para llegar hasta entidades externas donde realizan su labor social, lo que en ocasiones puede afectar la implementación de los PSSE.

### *Logros*

- Designación formal de los docentes líderes encargados de los PSSE y pactos en el cronograma de trabajo, reportan instituciones como *Pance* y *Evaristo García*.
- Articulación de los PSSE con la modalidad institucional. Por ejemplo, en *La Leonera* se trabajó de forma articulada con el tema agroambiental y el PRAE. Se establecieron posibles líneas de trabajo de los PSSE, desde el reciclaje, trabajo de manualidades con material reutilizable con las familias y la comunidad.
- De forma consecuente se logró una identificación y articulación con las iniciativas mediadoras de las IEO, proyectando su vinculación desde los tres ejes del componente PPT, PAF y PSSE. En este caso, *Felidia* identificó como iniciativa mediadora para la articulación de los PPT, PAF y PSSE el “Sendero del Saber”, un proyecto que se nutre de estaciones creadas en el colegio, como un museo, la compostera, la huerta, el cuidado del medio ambiente y el avistamiento de aves; además de encontrarse articulado con todas las áreas del conocimiento, las sedes y el contexto.
- De manera particular, algunas IEO como *Juan Pablo II*, reconocieron la necesidad imperativa de generar una articulación eficiente entre los docentes líderes de PPT y PSSE.
- En otras IEO se logró un proceso de sensibilización frente a la importancia de fortalecer procesos de gestión ya iniciados.
- En IEO como *Los Andes*, se logró la incorporación de los PSSE al manual de convivencia, según la resolución 4210 de 1996.
- Se reconocieron posibles organizaciones de base y privadas, además de entidades nuevas, con las cuales se podrían pactar alianzas interinstitucionales para la realización de los

PSSE, ampliando la oferta de formación y generando nuevos lazos con los proyectos de vida de los estudiantes.

- Vinculación del comité articulador con iniciativas institucionales propias. Es el caso de *Los Andes*, donde por la ubicación en zona rural y las grandes distancias entre los posibles integrantes del equipo, se decidió vincular el comité articulador con el comité gestor, que ya está constituido en la IEO y podría facilitar el avance de los objetivos trazados.
- Articulación y acompañamientos de los PSSE con entidades de base que fortalezcan los procesos comunitarios, como en *Humberto Jordán Mazuera*, donde se propone el trabajo de la mano con la JAL y el Centro Cultural de la Comuna 12. Y en *La Anunciación*, donde ya se han adelantado procesos con la JAC para el embellecimiento de los espacios externos de la IEO y se quiere fortalecer esta alianza.
- Construcción de propuestas de PSSE donde las 80 horas obligatorias incluyan unas jornadas iniciales de formación, en las que se sensibilice al estudiante sobre el servicio social, se retomen las competencias básicas y habilidades para la vida en función de los proyectos de vida de los estudiantes; y unas jornadas de acción y acompañamiento *in situ* de acuerdo al PSSE que seleccione el estudiante.
- Mesas de trabajo orientadas a propuestas institucionales de forma articulada entre sus sedes, por ejemplo, en *Multipropósito* se pretende hacer una articulación con sus cinco sedes: *Santa Luisa, Panamá, Rubio, Rosales* y *Multipropósito-principal*.

### **Anexo III. Informe de resultados del empoderamiento de comités articuladores**

#### *1. Introducción*

En el marco del eje de Proyectos de Servicio Social Estudiantil del proyecto Fortalecimiento de Competencias Básicas de Mi Comunidad es Escuela, se presenta a continuación el informe de resultado de los talleres de empoderamiento de los comités articuladores realizados en 45 Instituciones Educativas Oficiales durante el segundo semestre del 2018.

El comité articulador del servicio social es el organismo institucional en el que se integran y sintonizan los diferentes actores y elementos que componen los PSSE, y su importancia es fundamental para hacer realidad la implementación, gestión, estructuración y evaluación del servicio social estudiantil en las IEO acompañadas desde esta iniciativa municipal. Como estrategia, el comité no termina en su conformación: es necesario posicionarlo en la comunidad educativa, capacitar a sus miembros en todo lo relacionado a la labor social, empoderar a sus actores como líderes de procesos exitosos y permanentes. A través de las acciones de empoderamiento se espera que el comité articulador se posicione en la IEO, fortalezca las capacidades de sus integrantes, consolide y oriente los procesos desarrollados en la implementación de los PSSE. Para ello es necesario que el profesional entienda las dinámicas institucionales y escuche la voz de los integrantes del comité, generando una dinámica de trabajo articulada con los actores educativos que pueden garantizar la continuidad y empoderamiento colectivo del proceso y los espacios para desarrollar las diferentes actividades que en últimas fortalezcan los proyectos de servicios social en las IEO. En definitiva, es de vital importancia lograr el empoderamiento del comité, apuntando a su liderazgo y coordinación sobre todo lo relacionado con los PSSE, en miras de diseñar un sistema único de gestión, ejecución, seguimiento y evaluación del servicio social.

Para el cierre de este informe, hay 32 comités articuladores conformados<sup>67</sup> en cada IEO, se habían logrado generar 47 acciones de empoderamiento con los comités articuladores, 9

---

<sup>67</sup> Falta conformar el comité en 13 instituciones: *Golondrinas, Montebello, Desepaz José Holguín Garcés, Navarro, Donald Rodrigo Tafur, Luis Fernando Caicedo, Francisco José Lloreda, La Leonera, Los Andes, Juan XXIII, Eva Riascos Plata y Maricé Sinisterra.*



instituciones estaban pendientes por confirmar si se podía habilitar un espacio de trabajo en el 2018 y 4 instituciones trasladaron su trabajo con el comité para el 2019.

A continuación, se recogen acciones, respuestas, líneas de trabajo y resultados prácticos del trabajo con los actores educativos, orientados desde los hallazgos de la caracterización realizada a inicios del 2018 y el plan de acción trazado en apoyo de los 11 profesionales del eje. Adicionalmente, se presentan algunas proyecciones para las jornadas de empoderamiento del comité en el 2019, donde se pretende realizar varios talleres y actividades que fortalezcan el liderazgo, el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia hacia la IEO, enfocado hacia la enseñanza situada para destacar la importancia del contexto y cómo ese aprendizaje se puede adaptar a los PSSE.

## *2. Objetivos*

El objetivo general del comité es articular acciones de gerencia y administración durante todo el año para que el desarrollo de los proyectos de servicio social garantice la continuidad de los espacios de formación y brinde escenarios posibles de empoderamiento que viabilicen la implementación y éxito pedagógico de los PSSE en las instituciones. Además de capacitar, empoderar y posicionar a los miembros del comité articulador a través de visitas con sesiones y talleres para el fortalecimiento de las capacidades de gestión y administración; y lograr la consolidación y orientación de los procesos desarrollados en la implementación de los diferentes PSSE. En este sentido, el objetivo de este documento es recoger, presentar y analizar los avances en los talleres de empoderamiento de los comités articuladores en las 45 IEO a las que llega el eje.

Como objetivos específicos es posible señalar:

- Brindar acompañamiento situado y diferenciado a los participantes del comité articulador, en el diseño, planeación, seguimiento y evaluación de los PSSE en la institución educativa.
- Orientar a los actores del comité articulador en la formulación, gestión e implementación de los proyectos de servicio social internos y externos, fundamentados en fortalecer las competencias básicas y habilidades para la vida.
- Lograr la organización procedimental del servicio social en las IEO, al planear, gestionar, ejecutar y hacer seguimiento a los PSSE.

- Articular efectivamente a la comunidad del contexto y a la IEO, para garantizar los escenarios de aprendizaje situados y significativos a potenciar en los PSSE.
- Generar acciones de empoderamiento con el comité articulador, de diálogo entre los actores de la comunidad en general, posibilitando un trabajo acorde a los intereses y necesidades de la institución educativa.
- Trazar una ruta de trabajo con el comité, integrando identificación de los PSSE que se realizan actualmente, al interior y exterior de las IEO, revisar la metodología de seguimiento de los PSSE, diseñar propuestas de nuevos proyectos, y elaborar propuestas de prácticas más eficientes.

Es preciso resaltar que algunas IEO, como *Juan Pablo II, Navarro, Evaristo García y Donald Rodrigo Tafur*, han logrado que la figura y funciones del comité articulador se integren al sistema general de gestión e implementación del servicio social, en el que están articuladas y sustentadas diferentes estrategias de gestión, y se contempla la participación activa y propositiva de representantes de familia, líderes PPT, líderes comunitarios y otros interesados.

### 3. Metodología

Los profesionales de PSSE deben generar acciones de empoderamiento coordinadas y concertadas con el comité articulador, estas acciones deben tener un sustento metodológico que permita generar diálogos, construcciones colectivas y una ruta de trabajo de acuerdo a las particularidades de cada IEO. Estas actividades realizadas y proyectadas se sustentan con elementos pedagógicos en las que los actores puedan identificarse y apropiarse en miras del diseño de un plan de acción y el fortalecimiento de los PSEE. De manera general, se identifican como acciones de empoderamiento:

- Talleres de formación. Los temas de los talleres se concertarán con el comité, buscando que sean pertinentes con los intereses y necesidades detectadas en la caracterización.
- Mesas de trabajo y jornadas de reflexión. Este espacio posibilitará el debate y construcción de documentos para la formalización de los PSSE (Formatos, elaboración de sistema de gestión, articulación, formulación y legalización de PSSE).
- Eventos comunitarios. Espacios de encuentro que permitirán dar a conocer a la comunidad los proyectos de servicio social implementados y el aporte de estos a la comunidad.

- Diseño de un plan de acompañamiento con el comité articulador, evidenciando el objetivo de las jornadas de trabajo y actividades a desarrollar durante las visitas *in situ*. Esta acción se articula y desarrolla de forma paulatina en el marco de los talleres de formación, mesas de trabajo y jornadas de reflexión.

De manera general, la metodología propone como acciones de empoderamiento realizar reuniones periódicas que permitan planear, hacer seguimiento y evaluar las acciones de acompañamiento; generar un espacio en el que se propongan los roles dentro del comité y que sus miembros elijan cuál asumir; orientar la construcción de un cronograma de actividades con objetivos y metas por cumplir; y generar acciones de empoderamiento, que deben ser coordinadas y aprobadas por el comité para su implementación, de manera que garanticen su pertinencia. Es de resaltar que el primer paso para lograr diseñar y realizar las acciones de empoderamiento, es la conformación del comité articulador, reconociendo su importancia y asignando de forma colectiva roles, funciones y responsabilidades a los participantes.

Una vez se conforma el comité, empieza un acompañamiento a la construcción de la ruta de implementación y los procesos de gestión de los PSSE. Para el diseño de esta ruta, los profesionales trabajan en la identificación y reflexión sobre las actividades que desarrollan actualmente los estudiantes de labor social; lista de posibles actividades a implementar que se articulen con los PSSE, el contexto, las competencias básicas, habilidades para la vida y el proyecto de vida; revisión de convenios efectivos; posibilidades de articulación con la iniciativa mediadora, entre otros. Por ejemplo, en la IEO *Gabriel García Márquez* unos de los temas de trabajo fue la importancia de continuar con convenios efectivos, como con la Policía Juvenil del barrio El Vallado; identificar posibles entidades con las que se podrían realizar acuerdos para los PSEE, como la Biblioteca Departamental, Centros de aprendizaje de belleza, Cruz Roja y Fundación Luz, Paz y Vida; así mismo, se propuso poder articular la iniciativa mediadora “Transversalizado los proyectos de convivencia” que actualmente es liderada por el comité de convivencia institucional y bibliotecaria de la sede principal.

De acuerdo a las particularidades de cada institución, los profesionales ajustan y proponen metodologías más específicas para las jornadas de trabajo con los comités articuladores. Por ejemplo, en *República de Argentina*, se hace uso de la metodología de Investigación, Acción y

Participación, con el objetivo de involucrar a los actores de una forma activa en las jornadas de trabajo que desembocan en procesos de mejora de su propia institución. De esta manera, se propone que los actores participen desde la planeación, diseño e implementación de los procesos de PSSE, apuntando a generar sentido de pertenencia y lograr un proceso de evaluación continua sobre la marcha.

Por su parte, en *Donald Rodrigo Tafur* se hizo énfasis en la metodología de aprendizaje por servicio, la cual fue presentada a los integrantes del comité como una herramienta de articulación efectiva entre las necesidades del contexto y proyectos institucionales que pueden permitir el reconocimiento y fortalecimiento en los estudiantes de sus proyectos de vida y las competencias básicas para la vida. En esta institución se resalta por ejemplo el compromiso de los docentes, quienes iban recogiendo todos los acuerdos y estrategias trabajadas durante las distintas sesiones, como insumos base para consolidar un nuevo proyecto general de servicio social, que se presentará en la última semana institucional del año y contendrá los lineamientos de formulación, gestión, implementación y evaluación de los PSSE en todas las sedes. Se recoge a continuación la metodología implementada en una de las mesas de trabajo de la IEO *Donald Rodrigo Tafur*, una vez el comité ya estaba articulado.

Tabla 1. Metodología de mesas de trabajo del comité articulador

Momento	Tiempo	Actividad	Descripción	Responsables
01	05 Minutos	Breve presentación	Síntesis de los objetivos del acompañamiento desde MCEE, del Eje PSSE, y de la sesión.	Profesional PSSE
02	30 Minutos	Construcción de ruta de implementación y gestión de los PSSE a partir de hallazgos de caracterización.	Diseño de ruta de gestión e implementación en el marco de un nuevo proyecto general del servicio social.	
03	10 Minutos	Planteamiento y discusión de problemática/necesidad.	Abordaje de una o varias problemáticas y/o necesidades identificadas en los procesos de la ruta antes presentada.	

04	20 Minutos	Acuerdos, estrategias, líneas de acción y responsables.	Establecimiento de estrategias y respuestas a las necesidades planteadas y reflexionadas en el diseño del nuevo sistema de gestión e implementación en la IEO.	
----	------------	---	--	--

En otras IEO, como *Juan Pablo II*, se tiene como particularidad que la experiencia de servicio social estudiantil se encuentra articulada, casi en su totalidad, a los Proyectos Pedagógicos Transversales, como una manera de organizar y centralizar la labor social en el colegio. Son los líderes de PPT quienes asignan actividades a los estudiantes de 9°, 10° y 11° en el marco de los cronogramas de sus propuestas. En ese sentido, el profesional no solo se reunió con los miembros del comité articulador, sino también con los líderes de los proyectos institucionales y con todos los docentes en general, para potenciar la articulación mencionada. El tiempo de los docentes era limitado, por lo que en este caso se dio prioridad a una metodología de tipo dialógica enfocada en discusiones y establecimiento de acuerdos, sin la mediación de actividades lúdicas, artísticas o recreativas. En este caso en particular, se lograron agendar tres mesas de trabajo con docentes, coordinadores y representantes estudiantiles para la construcción conjunta de la ruta de gestión e implementación del servicio social y su efectiva articulación PSSE-PPT. Adicionalmente se trabajó sobre los perfiles de los estudiantes que se involucrarían en la labor social y la propuesta de actividades que realizarían los docentes de PPT. Acto seguido, se presenta la dinámica empleada en este espacio de trabajo.

Tabla 2. Mesa de trabajo y jornada de reflexión con docentes PPT de *Juan Pablo II*

Momento	Tiempo	Actividad	Descripción	Responsables
01	10 Minutos	Contextualización de trabajo anterior	Recapitulación de la importancia de la articulación entre docentes y proyectos	Profesional / Docentes líderes PPT

02	30 Minutos	Reflexión sobre las particularidades de las sedes de primaria en relación a la dinámica de las sedes de bachillerato.	Recepción y discusión de los diferentes puntos de vista de las maestras de primaria en relación a las actividades de los PSSE realizadas en las sedes.
03	60 Minutos	Construcción de la ruta de articulación PPT-PSSE	Elaboración conjunta del paso a paso del proceso de implementación de las actividades del PSSE diseñadas y ejecutadas desde los PPT.

En *La Buitrera* también se identificó una articulación con el eje de PPT. Aquí se está creando una iniciativa articuladora que permita que todos los proyectos que se desarrollan dentro de la IEO tengan congruencia entre sí y apunten a un mismo fin, con el liderazgo del eje de PPT y los docentes líderes. Por esta razón, para los procesos de formación, se deben involucrar también a los docentes líderes de PPT, con el objetivo de potenciar la articulación mencionada y contar con los tiempos de los distintos actores educativos. A nivel metodológico se dio prioridad a la creación de actividades lúdicas que permitieran generar espacios de reflexión y diálogo entre los participantes. De forma consecuente se utilizaron dinámicas participativas y preguntas orientadoras en donde cada grupo reflexionó sobre los aspectos más importantes que se deben fortalecer en los PSSE, resaltando la importancia de los proyectos de vida y convivencia, que también es el tema central de la iniciativa mediadora.

Así mismo, en *Navarro* se dio prioridad a una propuesta de trabajo dialógica con los miembros del comité, a modo de ejemplo a continuación se presenta el desarrollo temático de una de las jornadas de trabajo con el comité.

Tabla 3. Mesa de trabajo dialógica con comité articulador

Tema	Descripción	Miembro del Comité
Sobre estrategias para gestión e implementación de PSSE	Síntesis de las propuestas del comité articulador, los talleres de proyecto de vida y las salidas pedagógicas, sus objetivos y su	Carmen Martínez, Hugo Martínez y Jorge Hernando Santos.

	pertinencia para optimizar la ejecución de los PSSE.	
Planteamiento y discusión de problemáticas y/o necesidades	Los miembros del comité exponen las limitaciones de los PSSE y resaltan las posibles soluciones.	Carmen Martínez y Jorge Hernando Santos.
Acuerdos, estrategias, líneas de acción y responsables	Consolidación de soluciones a una o varias problemáticas y/o necesidades identificadas en los procesos de la ruta de implementación de los PSSE.	Carmen Martínez y Jorge Hernando Santos.
Sobre actividades a programar en cronograma	Solicitud del profesional para agendar espacios de reflexión y consecución de las estrategias antes mencionadas.	Carmen Martínez y Jorge Hernando Santos.

Por otro lado, hay algunas instituciones que han logrado generar acciones de empoderamiento y además han adelantado junto con el comité la proyección de trabajo para el 2019. Es el caso de *Pance*, donde se han definido los temas de los talleres a realizar el próximo año, teniendo como bases conceptuales el liderazgo, variedad de PSSE en Colombia, sentido de pertenencia hacia la IEO y aprendizaje por servicio. De forma simultánea se propone realizar la corrección y presentación de nuevos formatos de seguimiento de los PSSE; y se trazó una estrategia para fortalecer y dar continuidad a las reuniones del comité, basada en un esquema planteado por el trabajo desarrollado con la docente líder y el profesional de acompañamiento, donde cada sesión estará distribuida en tres partes: apertura, revisión de avances y definición de tareas. Lo anterior con el objetivo de hacer más productivas y eficientes las reuniones, generando compromiso con los actores que integran el comité.

En otras instituciones, por el contrario, no se han logrado generar espacios de trabajo con el comité articulador. Esta situación responde a diferentes razones, como las múltiples actividades que se realizan en las instituciones por parte de los distintos proyectos de MCEE, y las apretadas agendas y compromisos de los docentes en su labor diaria. Es el caso de instituciones como *José Holguín Garcés*, *Montebello* y *Golondrinas*. Sin embargo, de manera general se puede afirmar que se ha logrado adelantar en espacios de trabajo orientados hacia la conformación del

comité articulador y generar una proyección contextualizada sobre las dinámicas de trabajo a implementar en el 2019.

#### *4. Articulación misional con el eje*

Las acciones, respuestas y resultados prácticos del trabajo con los actores educativos evidencian la articulación misional entre las acciones de empoderamiento y los lineamientos del eje. De manera general, encontramos como puntos de articulación:

- Fortalecimiento de la gestión institucional. En algunas IEO las acciones de empoderamiento han reflejado y permitido concientizar a los integrantes del comité sobre la necesidad de fortalecer los procesos de gestión, diseño, implementación y evaluación de los PSSE. Evidenciando como falencias la ausencia de convenios con otras instituciones, poca oferta en relación a los proyectos de vida de los estudiantes, falta de claridad sobre los procesos de formalización requeridos para los PSSE, entre otros aspectos.
- Articulación de los PSSE y el contexto. Se ha trabajado sobre la importancia de reconocer el contexto, las particularidades propias de la IEO y lograr un aprovechamiento del aprendizaje por servicio en los procesos con los estudiantes.
- Fortalecimiento de las competencias básicas y las habilidades para la vida en relación con el proyecto de vida de los estudiantes. Los comités han revisado y propuesto ajustes para articular el proyecto de vida en el currículo anual con el objetivo de lograr vincular estos aprendizajes significativos en la realización de los PSSE.
- Revisión del PMI y PEI de la IEO en las mesas de trabajo, identificando la ausencia de lineamientos claros para el mejoramiento de los PSSE y sumando insumos de los puntos importantes a incluir en la ruta de trabajo del 2019. Por ejemplo, en *Vicente Borrero Costa* se halló que el PEI no incluye los proyectos de servicio social, por lo cual se estableció la necesidad por parte de los directivos de incluir los avances que se realicen en el comité articulador, para garantizar la durabilidad de estos proyectos.
- Revisión y análisis de los documentos que formalizan los procesos de PSSE, evidenciando la necesidad de modificar e incluso implementar nuevos formatos que sean más efectivos en el desarrollo de este proceso.
- Se evidencia necesidad de articular los PSSE con el currículo escolar diario, porque muchas veces están alejados de los propios aprendizajes del aula e incluso los mismos docentes



desconocen este proceso, se plantea entonces la importancia de generar vínculos con el aula de clase, preparando de forma más explícita a los estudiantes y recogiendo sus aprendizajes en relación al proyecto de vida.

- Potencializar los proyectos de vida de los estudiantes a través del diseño de actividades que generen experiencias significativas y aprendizajes auténticos en los jóvenes.
- Proyección del plan de trabajo para el 2019. Las jornadas de empoderamiento también han evidenciado la necesidad de continuar trabajando en los procesos de mejora institucionales, reconociendo falencias y acciones posibles en los que cada actor puede aportar.

También se evidencian como puntos de encuentros, la importancia de generar este tipo de espacios con los docentes líderes, dado que se ha logrado reflexionar y sensibilizar sobre la necesidad de revisar el verdadero sentido de los PSSE, reestructurar dinámicas efectivas para la IEO y sobre todo para los estudiantes. Justamente es una apreciación general, que el estudiante debe ser el principal actor que debe apropiarse del proceso, para que realice el servicio social no solo por obligatoriedad, sino que reconozca también todas las posibilidades y aprendizajes que ofrece para su proyecto de vida. Los miembros del comité también reflexionaron sobre la ampliación de la oferta hacia otras entidades externas y proyectos internos, en donde los estudiantes tengan la posibilidad de elegir de acuerdo a sus gustos e intereses y direccionen sus acciones hacia el fortalecimiento de su proyecto de vida. Otros ejercicios de empoderamiento se han orientado hacia el reconocimiento de los PPT como un escenario de articulación y fortalecimiento de los procesos institucionales, generando un mayor impacto para los actores educativos y aumentando los niveles de pertenencia por la institución.

De manera específica, respecto al fortalecimiento de la gestión institucional, encontramos que en la *Evaristo García* el comité ha logrado revisar y redistribuir las cargas de trabajo que anteriormente solo asumía la coordinación de bachillerato e incluso el rector. Estableciendo unas dinámicas de trabajo en equipo, división de responsabilidades y aumento de las capacidades de acción gracias a la participación de distintos actores educativos. En *Navarro*, la docente líder de PSSE Carmen Elena Martínez, reconoció la existencia de un documento escrito donde aparecen de manera clara los lineamientos de implementación del servicio social, pero que no es conocido ni utilizado por la comunidad; a la vez que reconoció la importancia y

necesidad de consolidar alianzas con otras entidades y/o empresas, sean privadas o públicas. Aunque de manera particular esta IEO precisa que no se debe movilizar a los estudiantes por fuera de las instalaciones, sino que las entidades externas deben venir a la institución para las jornadas de servicio social. De hecho, actualmente el profesional se encuentra gestionando la articulación de la Policía de Infancia y Adolescencia y la Secretaría de Tránsito Municipal para capacitaciones en civismo, buena convivencia y proyecto de vida, las cuales se dictarán dentro de la IEO, sin movilizar a los estudiantes fuera de las instalaciones.

En *Juan Pablo II* encontramos que, aunque ninguno de los líderes de PPT integra formalmente el comité articulador, si se han generado espacios de trabajo y fortalecimiento del sentido conceptual y estructural del proceso de articulación entre los PPT y los PSSE, logrando que los miembros del comité también conozcan y compartan mecanismos e instrumentos de gestión e implementación que ya están en funcionamiento. En esta institución el comité identificó la necesidad de diseñar una ruta de articulación clara y efectiva, se enfocó en la construcción de esa ruta y ahora está diseñando estrategias para mantener esa articulación más allá del acompañamiento de MCEE. De forma específica, los mecanismos e instrumentos para la efectiva gestión de la labor social en conjunto con los PPT están relacionados con espacios y herramientas para i. El diseño de actividades que sean pertinentes y/o relacionadas con responder una necesidad de la comunidad, en donde los jóvenes experimenten la posibilidad de ofrecer un servicio a la comunidad, y no solo apoyen cualquier actividad de los proyectos; y ii. Ficha de solicitud que detalle información sobre el área desde la cual se proyecta el PSSE, objetivo del PPT, líneas de acción relacionadas al PSSE, síntesis del cronograma de las actividades a realizar, perfil del estudiante que el líder PPT requiere para su proyecto, y las competencias básicas y habilidades para la vida que se esperan desarrollar.

Otro de los hallazgos de las líneas de acción de gestión institucional, es la revisión de los formatos de formalización de los PSSE, donde algunas instituciones como *Ciudad Córdoba*, concluyen la necesidad de modificar e implementar nuevos formatos más efectivos en relación a las características particulares del servicio social, como carta de presentación a estudiantes de posibles entidades externas aliadas, registro de horas con fecha y actividades realizadas, certificado de culminación de horas de labor social.

Respecto a la articulación de los PSSE con el contexto, encontramos por ejemplo que en *Bartolomé Loboguerrero* el comité cuenta con la participación activa de la representante de las familias para empezar a trabajar desde diferentes perspectivas en posibilidades de articulación con el contexto. Es de resaltar que la institución anualmente realiza el Open House y para el desarrollo de la actividad de este año el programa Mi Comunidad es Escuela contó con un stand donde se dio a conocer la iniciativa a toda la comunidad, la cual mostró total interés y aprobación. En *La Buitrera* también encontramos la participación activa de la representante de familias y una líder comunitaria en el comité. En cambio, en *Alfonso López*, aunque los estudiantes que integran el comité proponen realizar actividades que le permitan a la comunidad vincularse y conocer lo que sucede en la IEO, como el proceso de embellecimiento institucional, todavía no hay una estrategia clara que articule diversas acciones y actores educativos en una misma propuesta.

Respecto al fortalecimiento de las competencias básicas y las habilidades para la vida en relación con el proyecto de vida de los estudiantes, algunas IEO plantean la aplicación de la asignatura Proyecto de vida y las estrategias propuestas desde MCEE como las salidas pedagógicas y los talleres para la identificación de perfiles profesionales de los estudiantes. Otras instituciones, como *Evaristo García*, proponen rediseñar el plan de proyecto de vida dentro del currículo actual, apuntando a que las áreas responsables de esta asignatura trabajen conjuntamente para distribuir los contenidos por todos los grados del bachillerato, de tal manera que sea un proceso pedagógico orientado e iniciado desde grado 6° y que desemboque en grado 10° con la prestación del servicio social como escenario para la aplicación, valoración o comprobación de dicho proyecto de vida.

También encontramos instituciones donde los miembros del comité reflexionaron que las áreas o asignaturas académicas no están vinculadas con los PSSE de forma directa, que los demás docentes no se enteran y no conocen lo que sucede en la institución, frente a lo que se debe trabajar para que haya una gestión institucional que integre al servicio social a los planes, proyectos y misiones de las IEO. Como lo expresa la docente líder de *El Hormiguero*, María Alejandra Ruíz: “*En este momento los tres docentes líderes sabemos que es lo que va a pasar, pero si hablamos con todos los docentes de la institución no sabrían qué pasa con el servicio social*”.

### 5. Resultados y hallazgos de las jornadas

La conformación del comité articulador es el punto de partida para organizar los procedimientos relacionados con el servicio social estudiantil, generar acciones de empoderamiento y visiones compartidas desde los diferentes actores educativos. Es a partir de la conformación del comité articulador y las reuniones de fortalecimiento a los PSSE que se han recogido hallazgos y generado propuestas de mejoramiento encaminadas a responder las necesidades e intereses contextuales de la IEO y los estudiantes. Se podría decir que muchos de los ejercicios de articulación misional con los lineamientos del eje, también se reconocen como resultados y hallazgos de las jornadas, dado que se trabaja sobre puntos focales importantes a responder y encaminar para el fortalecimiento de los PSSE.

De manera general, identificamos como resultados de las jornadas de empoderamiento:

- Identificación de necesidades de gestión institucional, incluyendo la ampliación de la oferta de los PSSE de acuerdo a las particularidades del contexto y proyectos de vida de los estudiantes.
- Identificación detallada sobre intereses, necesidades y características del contexto que los miembros del comité consideran pertinente para los PSSE. Por ejemplo, en *Libardo Madrid Valderrama* se encontró que la promoción de lectura es un interés para los coordinadores y docentes de otras áreas, pues los estudiantes no tienen interés por la lectura, convirtiéndose así en una problemática de toda la IEO.
- Reconocimiento de las habilidades y definición de las responsabilidades que cada integrante del comité podía asumir a nivel individual, logrando a su vez un trabajo colectivo desde el aporte de cada actor. Es el caso de *El Hormiguero*, donde se realizaron talleres de empoderamiento y reconocimiento de habilidades, además de construir la ruta de implementación y los procesos de gestión de los PSSE.
- Interés y compromiso por parte de los actores que participan en los comités, generando lazos de trabajo, confianza y articulación hacia objetivos comunes.
- Creación y consolidación de un equipo de trabajo sólido y proactivo que refuerce la labor de los PSSE.
- Establecimiento de líneas claras de acción, que a su vez permitan proyectar los horizontes del plan de trabajo.

- Diseño de estrategias o proyección de posibles actividades que permitan generar escenarios de articulación y empoderamiento de la comunidad educativa y el contexto.
- Posibilidad de crear más escenarios para empoderar a la comunidad educativa sobre los PSSE.
- Interés en institucionalizar la labor del comité articulador, los talleres de vida para la construcción del proyecto de vida y las salidas pedagógicas como estrategias efectivas para el buen funcionamiento de los PSSE y acompañamiento de los estudiantes. Es el caso de *La Buitrera* y *Juan Pablo II*.
- En algunas IEO se registra una activa participación de estudiantes. Por ejemplo, en *Santa Rosa* se trabaja con un estudiante del grado once, con el que se va a crear un grupo de egresados que continúe en el proceso de apoyo a la institución.
- Vinculación activa de directivos docentes en algunas IEO. Es el caso de *Navarro*, donde no se ha conformado oficialmente el comité, pero ya se han adelantado jornadas de reflexión en las que el rector Jorge Santos reconoce la necesidad de unificar la práctica de servicio social bajo unos lineamientos claros, apoya las orientaciones del servicio social dadas por el profesional y hasta se postula como coordinador de un PSSE: un grupo de refuerzo académico para estudiantes con bajo rendimiento escolar.
- Apoyo de actores no proyectados inicialmente, pero que enriquecen el proceso. Es el caso en *Bartolomé Loboguerrero*, donde se cuenta con el apoyo de una practicante de la Universidad Católica para hacer seguimiento y lograr el cumplimiento de las tareas pendientes del comité, pues al estar más tiempo dentro de la IEO puede hacer el debido apoyo y fortalecimiento de las gestiones requeridas.
- Otro de los resultados presente en varias instituciones es la revisión, análisis y modificación de los formatos de formalización y seguimiento de los PSSE, incluyendo en algunos casos la necesidad de implementar nuevos formatos, como se registró en *Ciudad Córdoba*.

Por otro lado, como hallazgos de las jornadas encontramos que en algunas IEO no se logró conformar formalmente el comité articulador; hay ausencia de docentes, directivos docentes, padres de familia o líderes comunitarios en la conformación del comité, actores diversos y claves para enriquecer el proceso de trabajo; también se identificó la limitación en los espacios

y tiempos de encuentro por parte de las directivas; y falta de compromiso de algunos docentes para asumir responsabilidades.

Para entrar en detalle, se identificaron algunos hallazgos que han entorpecido el proceso de formación y fortalecimiento de los comités articuladores. Por ejemplo, en *Eustaquio Palacios* se logró la conformación del comité, pero no se firmó acta de conformación, porque según argumentaron los docentes, dentro de las políticas institucionales, este tipo de procesos deben realizarse al inicio de cada año lectivo. Así que, aunque se lograron generar espacios de acompañamiento, trabajar sobre propuestas de posibles rutas de trabajo e identificar necesidades de fortalecimiento, la firma del acta conformación del comité se proyectó para el 2019. Por su parte, en la institución *Donald Rodrigo Tafur* los docentes asignados por la coordinación como apoyo para los docentes líderes de PSSE, no tienen el mismo nivel de compromiso para participar en las jornadas de empoderamiento y construcción del sistema de gestión e implementación. Es el caso del docente Edison Murillo, del área de sociales de la jornada de la tarde, quien dijo textualmente: *“A mí me queda muy difícil reunirme en los horarios que plantean los otros profesores (en particular al medio día, único horario gestionado por el profesional para reunir a los docentes de ambas jornadas). Dígame qué debo hacer y lo hago; yo conozco la dinámica del servicio social en Guardianes Escolares”*. En la misma línea del hallazgo anterior, el profesional ha recibido la inquietud de la docente Adriana López Lara, una de las dinamizadoras de los cambios y ajustes al sistema de gestión e implementación PSSE, quien resalta la necesidad de designar a un docente que sea el responsable líder de todos los procesos, pues ella se encuentra liderando otros proyectos institucionales como PILEO y la carga laboral sería desbordante si asume el liderazgo de los PSSE.

De manera general podemos concluir que, aunque no se ha logrado la conformación de los comités articuladores en las 45 instituciones educativas, si se ha logrado presentar este instrumento ante el cuerpo educativo de todas las IEO y sobre todo concientizar sobre la importancia de su labor para el fortalecimiento de los PSSE y los procesos de aprendizaje significativo para los estudiantes. En algunas de las instituciones en que no se ha conformado oficialmente el comité, si se han generado espacios de trabajo y reflexión y sobre todo se han realizado proyecciones al 2019 para la ruta de trabajo a seguir. En aquellas instituciones en que sí se ha conformado el comité, se han designado roles y funciones, y generado acciones de

empoderamiento, se registran avances significativos como la propuesta de institucionalizar este espacio de trabajo y la vinculación de actores que no habían sido proyectados, pero enriquecen el proceso. En definitiva, los comités de articulación son un instrumento importante de gestión institucional, al vincular distintos actores y perspectivas institucionales que permiten proyectar acciones situadas de fortalecimiento para los PSSE.

## **Anexo IV. Informe de avance del acompañamiento a las mesas intersectoriales**

### *1. Introducción*

En el marco del eje PSSE del proyecto Fortalecimiento de Competencias Básicas de Mi Comunidad es Escuela, se presenta a continuación el informe de avance del acompañamiento a las mesas intersectoriales de las 45 instituciones que acompaña el eje. A continuación, se incluyen informes de gestión y agendas de trabajo de las mesas intersectoriales, haciendo una diferencia entre las 6 Instituciones Educativas Oficiales que lograron la conformación de las mesas intersectoriales<sup>68</sup> y las otras 39 IEO que presentan una proyección de trabajo y agendas aprobadas para el 2019.

Desde la orientación a los PSSE se proponen las mesas intersectoriales como espacios de encuentro del comité articulador de cada institución educativa con distintas entidades, para generar rutas claras de gestión y ejecución de los convenios con potenciales aliados para la realización de los PSSE idóneos para cada IEO. Este espacio de trabajo apunta al diseño de una ruta del sistema de formulación, legalización y evaluación de los PSSE, siendo la carta de navegación del proyecto de manera organizada y estructurada, y sujeta a modificaciones de acuerdo a las experiencias y planteamientos razonables propuestos por los mismos actores educativos.

En este sentido, las mesas intersectoriales se proponen trabajar en el proceso de legalización de convenios entre la IEO y las entidades aliadas. Lograr organizar procedimentalmente la manera de planear, ejecutar y hacer seguimiento a los proyectos de servicio social. Resignificar el aporte que la entidad aliada realiza a través del convenio de PSSE y aumentar su nivel de responsabilidad. Trabajar sobre la pertinencia y coherencia del ejercicio de PSSE en el ejercicio de formación del estudiante y la construcción de su proyecto de vida. Lograr la consolidación y fortalecimiento de la mesa de gestión para que realice un seguimiento continuo a los PSSE de la IEO.

---

<sup>68</sup> Eustaquio Palacios, Cristóbal Colón, República de Argentina, Bartolomé Loboguerrero, La Leonera y El Hormiguero.



La conformación de las mesas intersectoriales es consecuente a la conformación del comité articulador, responde al acompañamiento situado y diferencial que se realiza en cada IEO, atendiendo a los hallazgos de la caracterización y el contexto, haciendo un mapeo de las posibles entidades aliadas, evaluando su aporte al proceso de PSSE según la especialidad institucional y el proyecto de vida de los estudiantes.

Con los avances de acompañamiento se realizan clasificaciones de las entidades de interés, relacionando las posibilidades que ofrecen los PSSE de acuerdo a las particularidades educativas; se apunta a la construcción de forma colectiva de una propuesta de vinculación con los PSSE con la proyección institucional, teniendo en cuenta una estrategia pedagógica y oportunidades que benefician a todos los actores; y se realiza un seguimiento al proceso. De manera colectiva y con las lecciones aprendidas, se plantea que la mesa intersectorial construya una propuesta que apunte hacia la formalización y apoyo gubernamental de este tipo de vínculos entre las distintas entidades y las IEO. Todo en miras de contribuir al diseño de una resolución que consolide procesos de PSSE efectivos y contextualizados a las realidades, necesidades y oportunidades que requieren los jóvenes.

En este sentido, el desarrollo de las mesas intersectoriales está sujeto a las características de cada IEO y proponen un desarrollo acorde a cada contexto. Por ejemplo, algunas instituciones apuntarán a trabajar en un servicio social hacia un enfoque más amplio en la oferta de PSSE y la necesidad de los estudiantes por contar con actividades lúdico-pedagógicas; por un acompañamiento dirigido a establecer el vínculo con las instituciones que pueden generar alianzas, cuya oferta se puede articular con los intereses de la IEO en cuanto a formación y ejecución del servicio social con los estudiantes, incluyendo las temáticas enfocadas a la especialidad de la institución y el fortalecimiento de competencias básicas y habilidades para la vida. Otras IEO en cambio se van a enfocar en un proceso de formalización a los procesos internos, incluyendo la articulación con las iniciativas de los PPT, o con entidades que generan su labor social al interior de las instalaciones, respondiendo a un interés por el sentido de pertenencia institucional y en otros casos a interrogantes, costos y temas de seguridad que preocupan a docentes y padres de familia. A continuación, se profundiza en las características

de este instrumento y en los avances, hallazgos y particularidades recogidas por los 11 profesionales del eje de PSSE en 45 IEO.

## *2. Justificación*

La conformación y avance de las mesas intersectoriales debe responder a las particularidades de cada IEO y la perspectiva misional que el eje de PSSE apunta a aportar en la práctica. De manera general, las instituciones han reconocido la importancia y la necesidad del fortalecimiento de los PSSE, a través del trabajo con nuevas miradas y rutas de trabajo que permitan visualizarlos como escenarios de articulación escuela - comunidad, oportunidad de aprendizajes auténticos, reconocimiento de los fondos de conocimiento e identidad, trabajo sobre el proyecto de vida y las competencias básicas de los estudiantes, espacios de inserción social y reconocimiento del contexto, partiendo siempre desde una visión integral de los sujetos y un modelo pedagógico activo y crítico.

En este sentido, el eje de Servicio Social Estudiantil enfatiza en elaboraciones orientadas a la necesidad de construir un saber pedagógico que haga efectiva la intervención de los PSSE y con ellos una acción transformadora del escenario escolar a partir de la actuación de los sujetos en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La importancia del Servicio Social reside entonces en su capacidad de articular el conocimiento y la experiencia, la sensibilidad y el aprendizaje del estudiante. Encontrando en los directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, líderes comunitarios y agentes de entidades de interés, los actores principales para el desarrollo de este tipo de espacios que promueven las competencias y habilidades en el marco del proyecto de vida y el futuro profesional, técnico o tecnológico de los jóvenes.

Para fortalecer los PSSE se ha trabajado desde el reconocimiento y análisis de la necesidad de actualización y pertinencia de los lineamientos y procedimientos para su implementación, para que estén claramente definidos, garantizando una óptima gestión institucional general. Para lograr estos objetivos, se ha trabajado primero con los actores educativos en la conformación

del comité articulador, cuya función es velar por el desarrollo de los PSSE y garantizar la continuidad de los espacios de formación y de empoderamiento estudiantil a través de propuestas pedagógicas que viabilicen el desarrollo y fortalecimiento de competencias básicas y habilidades para la vida, gestionar acuerdos con entidades externas a la institución educativa para implementar convenios de labor social.

Una vez se ha logrado la conformación del comité articulador, uno de sus puntos en el plan de acción y más adelante uno de los espacios de trabajo sobre los PSSE, serán las mesas intersectoriales. Las mesas intersectoriales son entonces consecuentes a los avances del eje en las instituciones y se convierten también en un espacio necesario de trabajo para cumplir los objetivos trazados.

### *3. Objetivos*

El objetivo general del acompañamiento a las mesas intersectoriales es fortalecer el Servicio Social Estudiantil en las 45 IEO a las que llega el eje, a través de la consolidación de un sistema de diseño, formalización, ejecución, seguimiento y evaluación de los PSSE, incluyendo la gestión con entidades externas que contribuyan al proyecto de vida de los estudiantes y permitan transformar las dinámicas del contexto sociocultural. Se espera la conformación y funcionamiento de una mesa intersectorial que aporte en la construcción de un sistema de gestión, ejecución, seguimiento y evaluación de los PSSE, que sea incluido en el PEI y PMI.

#### *3.1. Objetivos específicos*

Los objetivos específicos trazados por los profesionales de campo para el acompañamiento y funcionamiento de las mesas intersectoriales, son:

- Organizar el sistema de gestión institucional de los proyectos de servicio social en las instituciones educativas para el reconocimiento de entidades u organizaciones aliadas para la ejecución de los mismos.

- Establecer articulación de los proyectos de servicio social estudiantil en las IEO en relación con el contexto, permitiendo que los educandos pongan en práctica sus conocimientos, aprendizajes y fortalezcan sus proyectos de vidas reconociendo las realidades comunitarias.
- Fortalecer los vínculos con entidades vinculadas a los PSSE de las IEO.
- Generar acciones encaminadas al fortalecimiento y seguimiento del servicio social en las IEO, que además se conecten con el contexto y los intereses de los estudiantes.
- Articular las opciones de servicio social con el proyecto de vida de los estudiantes, aportando al desarrollo de las competencias básicas y las habilidades para la vida.
- Ampliar el impacto y la articulación del servicio social de las IEO con los contextos de la comunidad en las que están circunscritas.
- Acompañar y orientar el trabajo de las mesas intersectoriales, con el fin de fortalecer los procesos de PSSE, vincular lineamientos misionales del eje, generar sentido de pertenencia en los estudiantes hacia su entorno.
- Realizar actividades desde los contenidos metodológicos y conceptuales del eje PSSE que aporten a la construcción del proyecto de vida y su relación con la comunidad de los estudiantes.
- Formalizar el sistema de gestión e implementación del PSSE en las IEO.
- Articular las actividades de PSSE con los PPT.

#### *4. Comité articulador*

Para entender las mesas intersectoriales, es preciso comprender primero el concepto del comité articulador, el cual es un organismo institucional en el que se integran y sintonizan los diferentes actores y elementos que componen los PSSE, y su importancia es fundamental para hacer realidad la implementación, gestión, estructuración y evaluación del servicio social estudiantil en las IEO acompañadas desde esta iniciativa municipal. Las mesas intersectoriales son el espacio de trabajo del comité articulador, por lo que la conformación de este último es un requisito primario.

##### *4.1. Objetivos del comité articulador en la IEO*

El objetivo general del comité es articular acciones de gerencia y administración del servicio social durante todo el año para garantizar la continuidad de los espacios de formación y brindar escenarios posibles de empoderamiento que viabilicen su implementación y éxito pedagógico. Es el escenario en el que se integran y sintonizan los diferentes actores y elementos que componen los proyectos de servicio social para su adecuada implementación, gestión y estructuración en cada institución educativa.

Entre los objetivos específicos encontramos,

- Conformar un grupo con diferentes miembros de la comunidad educativa con el fin de articular acciones que permitan la gestión, estructuración, implementación, evaluación y seguimiento de los PSSE.
- Lograr la organización procedimental de la manera de planear, gestionar, ejecutar y hacer seguimiento a los proyectos de servicio social estudiantil.
- Diseñar e implementar actividades pedagógicas, basadas en el fortalecimiento de las competencias básicas y habilidades para vida, que se realizarán como labor social en los estudiantes de las IEO.
- Gestionar y formalizar los proyectos de labor social internos y externos.
- Realizar acciones administrativas, como incluir en el PEI las actividades de labor social para garantizar la continuidad de los proyectos de servicio social en las IEO.
- Realizar acompañamiento *in situ* al proceso de implementación del plan de acción propuesto para el fortalecimiento del servicio social.

En últimas, el funcionamiento del comité articulador se traduce en la efectiva participación y trabajo hacia un mismo objetivo de diferentes actores educativos, quienes desde sus habilidades, conocimientos propios y sobre todo interés pueden aportar a este proceso. Al respecto, se recogen a continuación algunas de las expresiones de una madre de familia y de un líder comunitario que integran el comité articulador de *La Paz*.

*De pronto no tenemos mucho conocimiento como se espera que nosotros tengamos porque pues llevamos poquito tiempo en este proceso; pero de todas maneras estamos muy a la expectativa de aprender, de mirar en qué podemos ayudar (madre de familia).*

*No conozco mucho porque no soy madre de familia, me gusta la idea de involucrarme pues para conocer y conocer también a las personas de la región porque yo soy nueva (...) pero sí me gusta mucho que la gente se involucre, porque entre más gente se involucre, más propuestas salen (...) yo creo que la visión de todo esto entre todos es que los muchachos nuevamente se empoderen de su territorio, que le cojan amor (...) de pronto esa es la idea de nosotros de involucrarnos, de ayudar un poquito en esa parte (vecina del corregimiento).*

#### *4.2. Funciones*

Uno de los primeros objetivos tras la conformación del comité articulador es la definición de funciones y cargos a delegar entre los distintos miembros, teniendo en cuenta las particularidades de la institución y las habilidades de cada actor educativo. Algunas de las funciones que de manera general se identifican son: diseñar, estructurar y formalizar el proyecto general del servicio social de la IEO; el seguimiento y evaluación de todos los procesos; la incorporación de todas estas estrategias pedagógicas al PEI; articulación con el contexto y actores comunitarios; entre otros. Para dar respuesta a estas funciones, algunos de los roles establecidos por los miembros del comité son: coordinación, secretaria, líder de diseño de actividades pedagógicas de labor social, voceros de PSSE, líder de Comunidad o relacionista comunitario, encargados de relaciones entre los proyectos pedagógicos, gestión interna y relacionista entre familia y escuela (líder de familia).

En las tablas 1, 2, 3 y 4 se presentan algunos de los cargos y funciones construidos y aprobados junto a los miembros de los comités articuladores.

Tabla 1. Cargos o funciones del comité articulador de *Rodrigo Lloreda Caicedo* y *Ciudad Córdoba*

<b>Cargo</b>	<b>Funciones</b>
Coordinador de comité articulador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formalizar los diseños, acuerdos y proyectos de labor social, frente a los directivos académicos.</li> <li>- Apoyo al diseño de proyectos de servicio social en la IEO.</li> </ul>
Líder de diseño	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestionar el diseño interno y externo de actividades para la labor social de la IEO.</li> </ul>
Voceros de PSSE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicadores de los proyectos de servicio social a la comunidad educativa. (de forma creativa, campañas de sensibilización frente a los nuevos PSSE)</li> <li>- Apoyar el diseño de proyectos de servicio social.</li> </ul>
Líder Comunitario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiciar convenios con las empresas, entidades públicas y comunitarias del sector para la labor social de estudiantes.</li> <li>- Comunicador entre el contexto (barrio) y los proyectos de servicio social que se adelantan en la institución educativa.</li> </ul>

Tabla 2. Cargos o funciones del comité articulador de *Bartolomé Loboguerrero*

<b>Cargos</b>	<b>Funciones</b>
Directivos docentes y docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encargados de acompañar y coordinar el comité articulador.</li> <li>- Programar y coordinar reuniones.</li> <li>- Acompañar los proyectos de servicio social en todos sus aspectos para generar continuidad y garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos</li> </ul>
Secretaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar actas de reuniones.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activar procesos de comunicación entre los diferentes actores de la comunidad educativa.</li> </ul>
Gestión interna	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar a los padres de familia para vincularse con los proyectos de servicio de cada estudiante.</li> <li>- Crear articulación de los proyectos de servicio social estudiantil con los proyectos pedagógicos.</li> </ul>
Gestión externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear procesos de gestión con entidades externas que puedan apoyar las actividades del servicio social.</li> <li>- Crear vínculos con la comunidad que permitan generar procesos de apoyo donde los estudiantes puedan interactuar y adquirir sensibilización social frente a su entorno.</li> </ul>

Como se evidencia en las tablas, los roles asumidos se nombran de distinta forma, pero siempre teniendo en cuenta la necesidad de un líder; un apoyo técnico al seguimiento del proceso, entendido por ejemplo como secretario; un encargado de la gestión interna, vinculando a voceros de los PSSE y gestión con otros ámbitos institucionales como los PPT; un encargado de gestión externa, integrando a líderes comunitarios, articulación comunidad-escuela, articulación con padres de familia y relacionista comunitario. Uno de los cargos muy interesantes que no está presente en la mayoría de las propuestas es el líder de diseño o asesor pedagógico, proponiendo un rol de alguien que se piense y proponga los PSSE desde los lineamientos misionales que los enmarcan.

Tabla 3. Cargos o funciones dentro del comité articulador de *El Hormiguero*

<b>Figura</b>	<b>Compromiso</b>	<b>Función</b>
Docentes líderes y	Coordinadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes y estudiantes encargados de acompañar y coordinar el comité articulador de PSSE.</li> <li>- Programar y coordinar reuniones.</li> </ul>



estudiantes		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Delegar tareas.</li> <li>- Acompañar PSSE para que sean pensados, planeados, gestionados, de hacerles seguimiento y evaluados de manera organizada y estructurada.</li> </ul>
Estudiantes	Secretarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolectar información en las reuniones para la realización de actas.</li> <li>- Crear estrategias de divulgación de los proyectos de servicio social estudiantil ante el colegio, comunidad y padres de familia.</li> </ul>
Estudiantes	Proceso de gestión interno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear articulación de los proyectos de servicio social estudiantil con los proyectos pedagógicos transversales e institucionales.</li> </ul>
Líder comunitario	Proceso de gestión comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conocer las necesidades y problemáticas del entorno.</li> <li>- Acompañar y fomentar los procesos de gestión de los proyectos de servicio social estudiantil con el contexto.</li> </ul>
Líder comunitario - Biblioteca Cascajal	Proceso de gestión intersectorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear articulación de los proyectos de servicio social estudiantil con entidades u organizaciones.</li> </ul>
Madre de familia	Proceso de gestión con padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar a los padres de familia para vincularse con los procesos del proyecto de servicio de cada estudiante.</li> </ul>

Tabla 4. Cargos o funciones dentro del comité articulador de *Felidia*

<b>Cargo</b>	<b>Funciones</b>
Coordinador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientar el comité de PSSE.</li> <li>- Acompañar al comité.</li> <li>- Favorecer la continuidad de los PSSE.</li> </ul>
Secretaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyar la organización y cronograma de reuniones.</li> <li>- Realizar la documentación de los archivos o información del comité y los PSSE.</li> </ul>
Relacionista comunitario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exponer los PSSE ante la comunidad.</li> <li>- Apoyar los eventos de divulgación de los PSSE en la comunidad.</li> <li>- Visibilizar las acciones del comité a la comunidad.</li> </ul>
Relaciones entre los PPT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejecutar nexos y puentes entre los proyectos transversales, en este caso “construcción de ciudadanía” y los PSSE.</li> <li>- Proponer cronograma de actividades conjuntas.</li> </ul>
Relacionista entre familia y escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantear estrategias para exteriorizar los PSSE a las familias.</li> <li>- Apoyar los eventos de divulgación de los PSSE a las familias.</li> <li>- Visibilizar las acciones del comité a las familias.</li> </ul>

En otras instituciones como *Alfonso López*, *Cristóbal Colón*, *El Diamante*, *Pance* y *Carlos Holguín Mallarino*, si se logró conformar el comité, pero no se lograron definir funciones concretas para cada actor, se concertó que inicialmente se realizaría una retroalimentación de las perspectivas de cada uno de los miembros del comité sobre los avances y oportunidad de mejorar las dinámicas del desarrollo del servicio social. Y se propuso para el próximo año 2019 generar una propuesta que contenga cada uno de los roles que deben asumir de los miembros del comité conforme a las necesidades de la IEO y los estudiantes, además integrarse en las

actividades que se propongan para fortalecer el proceso tales como actividades artísticas, construcciones colectivas, etc. En algunas instituciones más como *Eustaquio Palacios* se logró la conformación práctica del comité articulador, pero no se firmó el acta de conformación debido a que la IEO argumentó que este tipo de procesos debía consolidarse desde inicios del año lectivo y se proyectó para el 2019.

#### 4.3. Miembros

A continuación, se presentan los actores que se vincularon o se proyectan vincular al comité articulador en las 45 IEO. Se hace la salvedad que en algunas instituciones no se ha logrado conformar el comité de manera oficial, por lo que presentan una proyección de los miembros esperados para el 2019 o un reporte de los actores educativos con los que han trabajado para socializar la propuesta. También es de aclarar que se presenta el número de miembros al momento de la conformación, pero no es una lista cerrada e inamovible, por el contrario, siempre se está en función de gestionar nuevos actores que puedan enriquecer y aportar nuevas perspectivas al trabajo trazado desde el comité. Entre los 32 comités ya conformados y 13 comités proyectados por conformar en el 2019, se cuenta con un total de 384 actores educativos, entre 84 docentes, 18 directivos docentes, 208 estudiantes de grado 9°, 10° y 11°, 43 padres o representantes de familia, y 31 líderes comunitarios.

Tabla 5. Actores que conforman o se proyecta conformen comité articulador

	Institución	Total	Docentes	Directivos	Est.	Familia	Líder
1	<i>Eustaquio Palacios</i>	4	4	0	0	0	0
2	<i>Carlos Holguín M.</i>	7	4	0	3	0	0
3	<i>Cristóbal Colón</i>	6	1	0	4	1	0
4	<i>República de Argentina</i>	5	1	0	3	1	0
5	<i>Juan Pablo II</i>	6	3	0	2	0	1
6	<i>Navarro (Proyección 2019)</i>	9	2	1	2	2	2
7	<i>Donald Rodrigo Tafur (2019)</i>	8	2	2	2	1	1

8	<i>Evaristo García</i>	5	2	1	2	0	0
9	<i>La Buitrera</i>	6	3	0	2	0	1
10	<i>Bartolomé Loboguerrero</i>	4	1	0	2	1	0
11	<i>Santa Rosa</i>	7	3	0	3	1	0
12	<i>Isaías Gamboa</i>	6	2	0	3	1	0
13	<i>Luis Fernando Caicedo (2019)</i>	8	2	0	4	1	1
14	<i>Francisco José Lloreda (2019)</i>	8	2	0	4	1	1
15	<i>Pichindé</i>	8	2	0	4	1	1
16	<i>La Leonera (Proyección 2019)</i>	6	1	0	2	2	1
17	<i>Los Andes (Proyección 2019)</i>	8	2	0	4	1	1
17	<i>Felidia</i>	4	2	0	2	0	0
18	<i>Rodrigo Lloreda</i>	9	2	2	4	1	0
19	<i>Juan Bautista de la Salle</i>	8	1	0	6	1	0
20	<i>Libardo Madrid</i>	6	1	0	4	1	0
21	<i>Diamante</i>	6	1	0	4	1	0
22	<i>José Holguín Garcés (2019)</i>	6	2	0	2	1	1
23	<i>Pance</i>	8	2	1	5	0	0
24	<i>Alfonso López</i>	15	0	1	14	0	0
25	<i>Jesús Villafañe</i>	5	1	0	4	0	0
26	<i>Monseñor Ramón Arcila</i>	19	3	0	12	2	2
27	<i>Humberto Jordán Mazuera</i>	18	3	0	13	1	1
28	<i>Carlos Holmes Trujillo</i>	17	2	0	13	1	1
29	<i>Siete de Agosto</i>	9	2	0	4	2	1
30	<i>Eva Riascos Plata (Proyección)</i>	12	1	1	4	4	2

31	<i>Ciudadela Desepez (2019)</i>	12	1	1	4	4	2
32	<i>Maricé Sinisterra (Proyección)</i>	12	1	1	4	4	2
33	<i>Gabriela Mistral</i>	6	1	1	4	0	0
34	<i>Multipropósito</i>	10	1	0	9	0	0
35	<i>El Hormiguero</i>	13	3	0	6	1	3
36	<i>La Anunciación</i>	12	4	0	6	1	1
37	<i>Villacarmelo</i>	9	1	0	7	1	0
38	<i>La Paz</i>	12	2	1	3	3	3
39	<i>Juan XXIII (Proyección 2019)</i>	3	1	1	0	0	1
40	<i>Montebello (Proyección 2019)</i>	3	2	0	0	0	1
42	<i>Golondrinas (Proyección 2019)</i>	2	1	1	0	0	0
43	<i>Vicente Borrero Costa</i>	12	2	0	10	0	0
44	<i>Ciudad Córdoba</i>	13	2	1	10	0	0
45	<i>Gabriel García Márquez</i>	12	2	2	8	0	0
	Total	384	84	18	208	43	31

#### 4.4. Acuerdos y líneas de acción

En las mesas de trabajo de los comités articuladores se establecieron de manera colectiva acuerdos y líneas de acción que definirán la ruta de trabajo de cada IEO. A continuación, se presentan algunos de los acuerdos establecidos en las IEO:

- Realizar reuniones periódicas que permitan la construcción y retroalimentación del proceso.
- Diseño de actividades de labor social, que fortalezcan la convivencia escolar y estimulen las competencias de los estudiantes durante su descanso.

- Construir colectivamente los planes de mejoramiento, seguimiento, continuidad y evaluación de los PSSE en las IEO.
- Participar en las actividades pensadas desde MCEE para el eje de PSSE, es decir, en talleres, salidas pedagógicas o eventos comunitarios.
- Promover la participación de diferentes actores de la comunidad educativa para el desarrollo de los PSSE y la construcción de espacios de diálogo entre el comité articulador, los estudiantes y la comunidad en general.
- Generar una red de comunicación externa que permita la vinculación continúa de más actores comunitarios al proceso, e interna que visibilice las acciones del comité articulador y las posicione en las IEO.
- Enfocar los PSSE hacia el trabajo con las IEO y el contexto, en miras del fortalecimiento del sentido de pertenencia de los estudiantes.
- Priorizar el enfoque empresarial y de emprendimiento creativo-cultural, participativo, social y empresarial en el momento de elaborar las alianzas con entidades externas a la institución para el fortalecimiento de los PSSE.

Respecto a las líneas de acción, se plantea la gestión y fortalecimiento del servicio social, sensibilidad ante el contexto y trabajo sobre el proyecto de vida de los estudiantes, articulación entre IEO y entidades externas. Algunas instituciones definen líneas de acción particulares como *Felidia*, que propone la articulación de los PSSE con el Proyecto Pedagógico Productivo Sendero del Saber, alfabetización o apoyo escolar, reforestación y cuidado del medio ambiente, y capacitación en salud. Otras más se definieron líneas de acción más globales que recogen dentro de sí particularidades prácticas. Es el caso de instituciones como *Carlos Holmes Trujillo* y *Humberto Jordán Mazuera*, que recogen sus líneas de acción en:

- I. Acompañamiento pedagógico en el aula, corresponde al acompañamiento por parte de estudiantes de noveno (9°), décimo (10°) y/u once (11°) en aulas de primaria y transición de las sedes de la institución.
- II. Articulación entre proyectos y entidades. En compañía y con el apoyo de los Proyectos Pedagógicos Transversales, de los programas y proyectos de entidades

externas como de la Alcaldía, Universidad del Valle, Policía Comunitaria, así como de Organizaciones Sociales.

- III. Convivencia escolar y comunitaria. La sana convivencia escolar y comunitaria son aspectos de suma importancia debido a las diferentes manifestaciones de violencia dentro y fuera de las instituciones. Los estudiantes que se ubiquen en esta línea orientan sus conocimientos, habilidades y competencias en acciones que contribuyan al mejoramiento de la convivencia pacífica, la comunicación asertiva y el cuidado del medio ambiente de la IEO y sus entornos.

Se identifican también otras instituciones como la *Evaristo García*, en la que se definen líneas de acción y acuerdos generales que buscan dar viabilidad al desarrollo de los objetivos trazados por los PSSE.

Tabla 6. Líneas de acción y acuerdos en la *Evaristo García*

Líneas de Acción	Acuerdos
<b>Gestión institucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Claridad en la ruta de gestión e implementación de los PSSE en la IEO.</li> </ul>
<b>Proyecto de vida de los estudiantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salidas pedagógicas a otras entidades o visitas de las mismas a la IEO para experimentar diferentes opciones de profesión.</li> <li>- Propuesta de cambio de nombre para la asignatura “proyecto de vida”. La idea es “enganchar” al joven con algo distinto e interesante.</li> </ul>
<b>Articulación PPT – PSSE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulación de todas las áreas y asignaturas que abordan temas referentes al proyecto de vida de los estudiantes para consolidar un proceso consecuente y transversal con la labor social.</li> </ul>
<b>Necesidades de la comunidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar necesidades que puedan ser abordadas desde los PSSE y gestionadas correctamente, preservando la integridad del joven estudiante.</li> </ul>

## 5. Mesas intersectoriales

Al momento de cierre de este informe se había logrado realizar acompañamiento a las mesas intersectoriales en 6 IEO, *Eustaquio Palacios*, *Cristóbal Colón*, *República de Argentina*, *Bartolomé Loboguerrero*, *La Leonera* y *El Hormiguero*, y se proyectó el trabajo para el 2019 con las otras 39 IEO a las que llega el eje de PSSE. A continuación, se recogen los adelantos presentados por estas instituciones que lograron avanzar en la realización de este espacio de trabajo y las proyecciones trazadas por las otras instituciones educativas.

De forma particular, en algunas de las instituciones mencionadas se logró la conformación del comité como un espacio de trabajo para proyectar posibles alianzas externas, pero no se logró llegar hasta la convocatoria y reunión con representantes de las entidades de interés. Es el caso de *Bartolomé Loboguerrero*, donde el comité articulador trabajó en la identificación de posibles organizaciones con las que se podrían generar convenios y se proyectan contactar en el 2019.

En otras IEO, como *El Hormiguero*, se logró adelantar esta identificación inicial y pasar a un segundo momento de convocatoria y reunión con representantes de las entidades seleccionadas. La mesa intersectorial primero realizó un listado de posibles entidades de carácter privado, público o comunitario como posibles aliados para los proyectos de servicio social, como la Junta de Acción Comunitaria Urbanización Flamenco, Biblioteca comunitaria de Cascajal y cabecera Hormiguero, Acueducto Aso-Cascajal, Acueducto Aso-Hormiguero, Parroquia San Martín de Porres, Consejo Comunitario Dos Aguas, Consejo Comunitario Negras Palenque El Hormiguero, Policía Nacional del Corregimiento El Hormiguero, Hogar Juvenil Campesino, Puesto de Salud- Red Ladera, SENA, EMCALI. A estas entidades se les envió una carta de invitación explicando el proceso de los PSSE y el objetivo de las mesas intersectoriales. De las mencionadas entidades, la que no se logró convocar fue el Puesto de Salud, el resto recibieron carta de invitación firmada por la rectora. Para el siguiente encuentro de la mesa de gestión intersectorial participaron seis organizaciones comunitarias: Junta de Acción Comunitaria Urbanización Flamenco, Biblioteca comunitaria de Cascajal, Acueducto Aso-Cascajal, Consejo Comunitario Dos Aguas, SENA, Hogar Juvenil Campesino. Este fue primer



acercamiento de reconocimiento, en el que la institución presentó los proyectos de servicio social estudiantil y cada organización se presentó a sí misma. Estas seis organizaciones aceptaron participar en la iniciativa de la mesa intersectorial y conjuntamente establecieron encuentros dos veces al año, una reunión semestral. Para el siguiente encuentro se proyecta estructurar los procesos de legalización de convenios entre la IEO y estas entidades.

También encontramos mesas intersectoriales enfocadas a entidades específicas de acuerdo a los intereses institucionales. Por ejemplo, en *Eustaquio Palacios* se realizó una reunión con la docente líder y el representante de FUNDAPES, con el fin de conocer las líneas de acción y la posibilidad de trasladar el desarrollo del servicio social impartido por la fundación hacia la IEO, debido a que muchos estudiantes no cuentan con el recurso económico para desplazarse hacia los lugares donde FUNDAPES brinda los procesos de formación. Se estableció que dicho traslado del personal de la fundación hacia la IEO no es viable debido a la falta de recurso económico para cubrir el desplazamiento de su personal profesional y, adicional a ello, se aduce que las instalaciones de la IEO no son adecuadas para el correcto desarrollo de las temáticas propuestas por dichos profesionales. De igual manera FUNDAPES, mediante su representante, propone realizar una convocatoria abierta a los estudiantes que puedan vincularse y ofrece su apoyo en actividades que puedan desarrollarse en la IEO que tengan contenidos similares a los que maneja la Fundación. Posterior a este proceso se realizó la propuesta de buscar el acompañamiento de entidades que funcionen cerca del sector donde los estudiantes puedan trasladarse fácilmente, convocando a una siguiente reunión en la que se puedan retroalimentar los contenidos de la nueva propuesta de servicio social.

En *Cristóbal Colón* se decidieron por fortalecer el convenio existente con la Policía Nacional, por lo que se generó una mesa de trabajo entre la docente líder y el representante del programa de participación ciudadana de la Estación de Policía de Mariano Ramos, para generar propuestas que mejoren el proceso de servicio social y definir los criterios de implementación y seguimiento articulados a las necesidades de los estudiantes y las instituciones involucradas. En el proceso de fortalecimiento del convenio interinstitucional se resaltó la necesidad de mantener comunicación constante entre los representantes tanto de la IEO como de la Policía, con el fin de realizar seguimiento al cumplimiento de los deberes y actividades de los

estudiantes y establecer criterios de evaluación tanto a la práctica como a las temáticas con su respectivo enfoque comunitario. Igualmente, en *República de Argentina* no realizó una convocatoria abierta a otras entidades, sino que se trabajó con la docente líder y la psicóloga del Centro de Salud Obrero, encargada directamente de ejecutar el programa con los jóvenes. Este espacio permitió conocer más a fondo las temáticas impartidas a los estudiantes y la forma en que se desarrolla el servicio social, además de articular acciones sobre todo para la réplica de los conocimientos adquiridos al interior de la IEO. Se resalta la necesidad de contar con el apoyo de los padres de familia en el desarrollo del servicio social, con el fin de darles a conocer las temáticas y los objetivos del programa.

En las instituciones en que se proyecta la realización de la mesa intersectorial para el 2019, se resalta que las alianzas que se logren con entidades externas orientarán el proceso de inserción social, entendiéndose como procesos de integración con la comunidad, y aportarán a la construcción del proyecto de vida del estudiante. En este sentido, por ejemplo, el comité articulador de *Multipropósito* realizó un listado de posibles entidades de carácter privado, público o comunitario como posibles aliados para los proyectos de servicio social, entre las que se encuentran Cruz roja, Telepacífico, Biblioteca departamental, Biblioteca de la Comuna 20, Secretaría de Cultura y turismo, Policía Nacional, Universidad Autónoma de Occidente, Junta de Acción Local del barrio. Con este listado de entidades y organizaciones se planeó realizar la mesa de gestión como un primer acercamiento en el mes de febrero del año 2019. En otras IEO se trazaron los objetivos a lograr con la mesa intersectorial, pero la poca disponibilidad de tiempos de los distintos representantes ha impedido el encuentro de la mesa. En el caso de *Pance*, que teniendo en cuenta la decisión de la IEO por fortalecer el convenio con Parques Nacionales y la Red de Bibliotecas Públicas, ha intentado convocar a una reunión entre los representantes de cada institución para revisar y hacer seguimiento de las prácticas, pero todavía no ha sido posible.

## *6. Informes de gestión*

De manera general, los profesionales generaron espacios de trabajo a través del desarrollo de propuestas metodológicas que responden a las bases conceptuales y pedagógicas del eje. Por

lo que las gestiones adelantadas tuvieron como base la articulación de la escuela y el contexto para crear un ambiente de aprendizaje que aporte a la construcción crítica de los actores educativos, integrando la comprensión del aprendizaje auténtico, reconociendo los fondos de conocimiento e identidad, enfocándose hacia los proyectos de vida de los estudiantes y trabajando sobre el fortalecimiento de las competencias básicas y habilidades para la vida. En este sentido, la gestión adelantada en cada IEO se traduce a las siguientes metodologías transversales empleadas:

- Talleres de proyectos de vida con estudiantes de 9°, 10° y 11°, espacio para sensibilizar, reconocer e identificar habilidades, intereses y oportunidades para la construcción de un plan de vida, el cual puede nutrirse del proceso de los PSSE.
- Salidas pedagógicas, como un medio de conexión entre el estudiante, su territorio e intereses personales, además de convertirse en un ambiente para fortalecer los vínculos con los saberes. Esta estrategia permite incentivar procesos de aprendizaje significativo en escenarios alternativos a la institución. Algunas de las salidas pedagógicas fueron al Tecnofest, la Feria del Libro y el Foro Cali, Ciudad del Aprendizaje.
- Acompañamiento al comité articulador, integrando mesas de trabajo, jornadas de sensibilización y reflexión sobre la importancia de este equipo de trabajo para liderar el proceso de gestión y formalización de los PSSE.
- Acompañamiento a la mesa intersectorial, propiciando el diálogo para trabajar sobre la identificación, contacto y gestión con entidades externas.

Estas metodologías generales expuestas son ajustadas por los profesionales de campo de acuerdo a las características de la institución, los hallazgos de la caracterización y las dinámicas de trabajo establecidas con los actores educativos, lo cual permite diseñar y proponer herramientas que respondan de manera pertinente a las necesidades de la IEO, por tanto el acompañamiento situado y diferencial permite tener como base los objetivos del programa MCEE y adaptarlos según los requerimientos del contexto.

Por ejemplo, gracias a la metodología empleada y los espacios de trabajo con el comité articulador, algunas IEO como *Cristóbal Colón* enfocaron su trabajo en la necesidad de

incentivar y fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes, sobre todo en el aspecto ambiental y su relación con la comunidad, tomando como base de acción el aprendizaje por servicio, donde los estudiantes van a estar direccionados por una entidad legitimada como es la Policía, impartiendo información sobre prevención de diversos aspectos como cuidado ambiental, cultura ciudadana y convivencia pacífica, además de la recuperación y embellecimiento de espacios comunes como canchas y parques del sector. O en la IEO de *República de Argentina* el comité articulador definió trabajar en temas y acciones relacionados con la salud sexual y reproductiva, de acuerdo a sus lineamientos institucionales y apuntando de forma diferenciada de acuerdo a la población objetivo, buscando que los actores educativos hagan conciencia sobre estas temáticas, las integren a su proyecto de vida, y se identifiquen como actores sociales que velan por sus derechos y respetan los de los demás al replicar la información recibida.

### *6.1. Participantes*

Los actores involucrados y proyectados en el proceso de acompañamiento a las mesas intersectoriales se traducen a:

- Coordinadores y rectores que acompañan, lideran o apoyan los procesos institucionales de los PSSE, a través de su aval a los avances logrados o su participación activa en los espacios de trabajo.
- Docentes líderes de PSSE, docentes directores de grupo de los grados superiores o docentes interesados en este proceso. Los docentes son en gran medida los actores más implicados con los PSSE, asumiendo responsabilidades y liderando acciones trazadas para el cumplimiento de los objetivos.
- Estudiantes de grado 9°, 10° y 11°. En algunas IEO se ha proyectado la integración de estudiantes de grado 11° para que una vez se gradúen, acompañen el proceso como líderes de los egresados.
- Representantes de familia, entendidos como padres, madres o acudientes de algún estudiante de la IEO.

- Líderes comunitarios que aportan desde la realidad del contexto y refuerzan la alianza comunidad-institución.
- Representantes de entidades externas, representantes de las instituciones privadas, públicas o comunitarias identificadas para realizar posibles alianzas de servicio social, incluyendo también de aquellas entidades con quienes ya se tiene un convenio establecido, pero se está trabajando en su fortalecimiento.

## 6.2. Líneas de acción

Se recogen a continuación algunas de las líneas de acción trazadas y proyectadas por las mesas intersectoriales de las 45 IEO:

- Dar respuesta a los lineamientos del PEI y PMI de la institución, teniendo en cuenta también que algunos serán ajustados con el sistema de formulación de los PSSE construido por el comité articulador.
- Articulación con los enfoques de acción institucionales, como el enfoque ambiental, cuidado del medio ambiente y embellecimiento del entorno; reconocimiento de la salud sexual y reproductiva como eje transversal en el desarrollo individual y comunitario; enfoque artístico, convivencia o deportivo.
- Fortalecer el sentido de pertenencia de los actores educativos.
- Fortalecimiento de competencias básicas y habilidades para la vida, realizando además un énfasis en el trabajo sobre el proyecto de vida de los estudiantes.
- Crear vínculos interinstitucionales que aporten al fortalecimiento de los PSSE, incluyendo la alianza con otras entidades externas donde los estudiantes puedan realizar el servicio social.
- Articulación transversal de actividades del servicio social con el PRAE, PPT y PPP.
- Énfasis en el proceso de aprendizaje por servicio, generando actividades y herramientas que les permitan a los estudiantes replicar el conocimiento adquirido con la comunidad.
- Fortalecer los vínculos institución - comunidad, trabajando en la identificación y alianzas con entidades cercanas.
- Vincular a los padres de familia en los procesos del servicio social de sus hijos.
- Generar un proceso de acompañamiento y gestión continuo y diferencial con cada IEO.

Aunque de manera general las IEO han planteado y proyectado las líneas de acción que orientarán la gestión de los PSSE, hay algunas instituciones en donde no se ha conformado la mesa intersectorial y de forma consecuente no se han establecido las líneas de acción. Es el caso de *Donald Rodrigo Tafur*, que se encuentra actualmente alrededor de una discusión académica sobre su enfoque educativo y cultural, por lo de forma consecuente aún no se define un enfoque particular desde el cual se puedan proyectar los PSSE.

### 6.3. Agenda de trabajo

Las instituciones que lograron adelantar un proceso de acompañamiento a las mesas intersectoriales de las IEO, planearon una agenda de trabajo con el comité articulador teniendo en cuenta los tiempos de gestión, sensibilización y evaluación de los PSSE para el 2019. Por otra parte, aunque hay instituciones que no han logrado conformar la mesa intersectorial, los profesionales si han trazado una propuesta de agenda de trabajo para el 2019 que integra los objetivos del eje y tienen en cuenta las dinámicas que ya conocen gracias a su trabajo durante el 2018. Esta propuesta de agenda será presentada ante la mesa intersectorial, aclarando que es una agenda flexible, sujeta a las dinámicas propias que ofrezca la institución. Algunas de las actividades proyectadas incluyen acciones de empoderamiento del comité articulador, salidas pedagógicas, taller de proyecto de vida, diseño instrumentos de formalización y seguimiento de los PSSE, consolidación de las iniciativas articuladoras, seguimiento y evaluación del proceso, entre otras.

Tabla 7. Agenda de trabajo para el 2019 construida en *Cristóbal Colón, Eustaquio Palacios y República de Argentina*

Meses	Objetivos
Enero – Marzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilización al proceso.</li> <li>- Construir los instrumentos de seguimiento a los PSSE.</li> <li>- Realizar talleres de empoderamiento del comité articulador.</li> </ul>

Marzo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidar propuestas de iniciativas articuladoras.</li> <li>- Convocatoria a estudiantes que elijan realizar el servicio social en la IEO.</li> <li>- Realizar capacitaciones a estudiantes en temáticas que aporten al fortalecimiento de competencias básicas y habilidades para la vida.</li> </ul>
Abril – Junio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar reuniones periódicas de seguimiento.</li> </ul>
Julio – Septiembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar contenidos.</li> </ul>
Septiembre – Diciembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación.</li> </ul>

Algunas IEO también aportan lineamientos específicos a tener en cuenta. Por ejemplo, en *Cristóbal Colón* se propone revisar el cronograma institucional general y articular un cronograma particular de los PSSE junto al representante de la Policía, teniendo en cuenta las temáticas que se van a desarrollar a lo largo del año lectivo, vinculando actividades referentes al proyecto de vida de los estudiantes y herramientas para fortalecer las competencias básicas y habilidades para la vida desde el profesional de acompañamiento. Y en *República de Argentina* se resalta la importancia de generar jornadas de desarrollo institucional que permitan incluir los lineamientos de los PSSE en el PMI. Además, que se proyecta realizar en abril actividades con los estudiantes que están terminando el servicio social, con el objetivo de conocer sus percepciones respecto a lo desarrollado, y realizar una convocatoria para los nuevos estudiantes que ingresan al servicio social, brindando información sobre los objetivos e invitando a los padres de familia para generar un proceso de acompañamiento continuo.

En otras instituciones donde no se ha conformado la mesa intersectorial, los profesionales de acompañamiento junto al comité articulador diseñaron una propuesta general de la agenda de trabajo para el 2019. Esta agenda responde al sentido misional del eje en sincronía con la mirada institucional del comité. Una vez se conforme la mesa intersectorial se ahondará en los tiempos

necesarios para dar respuesta a las particularidades, interés y necesidades establecidas de manera conjunta con el comité articulador.

Tabla 8. Agenda de trabajo propuesta a *La Anunciación*

<b>Febrero a Noviembre 2019</b>										
Mes / Actividad	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
Acompañamiento										
Conformación comité articulador										
Empoderamiento comité										
Salidas Pedagógicas										
Taller Proyecto de Vida										
Mesa Intersectorial										
Seguimiento										
Evaluación										

#### 6.4. Reglamento de los PSSE

Cada institución ha reconocido la importancia de articular todos los lineamientos de gestión, formalización, seguimiento y evaluación de los PSSE en la normativa de la IEO, con el objetivo de generar unos parámetros claros y unos objetivos comunes para el servicio social, que enriquezcan en mayor medida los procesos educativos de la institución, personales de los estudiantes y socioculturales del contexto. Además de reconocer esta importancia, los comités articuladores han empezado a trabajar en la articulación de los PSSE con las normativas, deberes y derechos del manual de convivencia, y con los lineamientos del PEI y del PMI de cada IEO.



Este proceso todavía está en desarrollo, con mesas de trabajo proyectadas para el 2019, pero ya se ha trazado como uno de los temas obligatorios para dar respuesta desde el equipo de trabajo. Por ejemplo, en *El Hormiguero* se logró reflexionar sobre la importancia que los PSSE estén inmersos en el manual de convivencia, dado que esa vinculación permitirá que los estudiantes se den cuenta de los lineamientos, objetivos y relevancia del servicio social, conociendo los criterios y las reglas específicas que deberán cumplir entre el grado décimo y once. Por eso, a partir del diálogo, la IEO se encuentra en proceso de articular los proyectos de servicio social en el manual de convivencia en apoyo del abogado que está acompañando el plantel educativo.

En *Bartolomé Loboquerrero* ya hay unos lineamientos estipulados en el PEI, pero se está construyendo y actualizando un documento propio sobre los PSSE. En *Cristóbal Colón*, *Eustaquio Palacios* y *República de Argentina* no se ha empezado la estructuración de los lineamientos formales, pero sí se han trabajado sobre propuestas como la importancia de articular los PSSE con los valores institucionales y proyectos transversales como el PRAE, temas de salud sexual y reproductiva y con las líneas de acción propias de la IEO y establecidas en el PMI. Estas IEO proponen además que este documento de formalización debe contener elementos como el diseño de la propuesta, convocatoria, gestión interinstitucional, dotación, acompañamiento, registro y certificación.

## **Anexo V. Documento de evaluación participativa de gestión de mesas intersectoriales**

### *1. Introducción*

En el marco del eje PSSE del proyecto Fortalecimiento de Competencias Básicas de Mi Comunidad es Escuela, se presenta a continuación el documento de evaluación participativa de la gestión de las mesas intersectoriales en las 45 IEO que acompaña el eje. Se recoge a continuación el sentido y los criterios generales establecidos para este proceso de seguimiento y evaluación desde este espacio de trabajo, dado que los instrumentos específicos requeridos para valorar cada acción ejecutada serán construidos de manera colectiva de acuerdo a las necesidades e intereses de cada institución.

Se trata entonces de reconocer la importancia de la labor de las mesas intersectoriales, de la gestión que aportan en los PSSE, incluyendo los aportes y perspectiva de las entidades externas, además de identificar el sentido misional y pedagógico que acompaña su labor, y cuya evaluación enriquecería su proceso para próximas prácticas institucionales.

Se podría decir que la gestión de los PSSE se traduce en un trabajo cíclico de IAP, dado que hay un proceso de caracterización y acercamiento, un ejercicio de intervención pedagógica y una participación a través de la construcción colectiva con los actores educativos. Pero sobre todo se trata de un ejercicio cíclico, dado que cada año se gradúan estudiantes, se comienzan nuevos procesos de servicio social, se construyen nuevos proyectos de vida, que al acompañarse y evaluarse pueden aportar de manera significativa a próximos procesos de PSSE. Desde el sentido misional y pedagógico, se podría decir que la evaluación participativa de la gestión propone reconocer los lineamientos institucionales en el PEI y PMI como norte para la gestión y formalización de alianzas de PSSE; la orientación a los proyectos de vida de los estudiantes, desde el desarrollo de saberes y sentidos a través del servicio social; y los intereses de la IEO en relación a su contexto. Es importante este proceso de seguimiento y evaluación, dado que algunas IEO están sujetas a lo que propongan las entidades externas, y en consecuencia no siempre hay una articulación entre los lineamientos institucionales, los proyectos de vida de los estudiantes e intereses desde el contexto. Justamente acompañar las diferentes fases de esta gestión, permitirá reconocer la importancia de cada momento, de tener unas orientaciones misionales claras y de retroalimentar de manera continua los procesos de PSSE.

En definitiva, se presentan a continuación los lineamientos que proyectan cómo se van a evaluar los procesos de gestión de PSSE, articulando las alianzas y perspectivas con las entidades externas. Pero hay que aclarar que los avances de trabajo van marcados por el ritmo de cada IEO y representantes de las entidades invitadas a la mesa intersectorial, y justamente estos ritmos han dado a entender que la implementación de las mesas intersectoriales y el desarrollo de los instrumentos de seguimiento y evaluación se desarrollarán con mayor fuerza y compromiso en el 2019.

## *2. Objetivos*

El objetivo general del sistema de seguimiento y evaluación participativa de la gestión es el de fortalecer los Proyectos de Servicio Social Estudiantil en las 45 IEO con las que trabaja el eje. En miras de comprender, retroalimentar y mejorar los alcances, impacto, utilidad y características de la implementación de los PSSE, incluyendo la perspectiva externa de las entidades con las que se tiene alianza, y aportando a su vez al cumplimiento de los lineamientos institucionales, al fortalecimiento de las competencias básicas y habilidades para la vida de los estudiantes, y a la articulación entre los intereses de la IEO y el contexto.

Desde esta perspectiva, algunos de los objetivos específicos que se traza este ejercicio son:

- Acompañar y evaluar los alcances de la gestión institucional y los convenios externos alrededor de los PSSE.
- Reconocer el desempeño y cumplimiento de los lineamientos institucionales en los convenios internos y con entidades externas.
- Identificar los niveles de articulación de los PSSE con el proyecto de vida, competencias básicas y habilidades de los estudiantes.
- Diseñar instrumentos de evaluación y seguimiento de los PSSE.

## *3. Seguimiento y evaluación participativa de la gestión*

Según los lineamientos de las IEO y sus dinámicas propias, se realizará un proceso para establecer los lineamientos de seguimiento y evaluación de los PSSE, incluyendo el diseño y ajustes de los formatos requeridos. De manera general, los comités articuladores establecieron

que se debe realizar un seguimiento periódico en las diferentes etapas de los PSSE y la evaluación se realizaría finalizando el año lectivo.

Es importante reconocer que el seguimiento permite hacer un análisis y recopilar información de manera ordenada a medida que avanza un proyecto. Al tiempo que se debe tener en cuenta un concepto de evaluación continua, un proceso objetivo sistemático donde se realiza una apropiación sobre el proyecto analizando el cumplimiento de resultados, el logro de los objetivos, el impacto y la perspectiva de argumentación durante toda la implementación de los PSSE. Se evalúa para mejorar, por lo tanto, es necesario tener en cuenta la eficacia presentada en los resultados, la cual nos indica la utilización de los recursos tanto económicos, humanos vinculando los saberes, potenciales, experiencias y aprendizajes.

### *3.1. Instrumentos de seguimiento*

Los lineamientos de seguimiento establecidos por las IEO se dividen de forma general en tres momentos. Un primer momento de sensibilización y acercamiento de los estudiantes de grado 9° ante el proceso de servicio social, entendido como un escenario de aprendizaje significativo, articulación con su contexto y fortalecimiento de competencias básicas y habilidades para la vida. Aquí se podrán generar espacios de interacción con otros estudiantes que ya han terminado el servicio social, obteniendo referentes para definir qué desean hacer y por dónde enfocarse de acuerdo a sus gustos e intereses de proyecto de vida. En un segundo momento la institución podrá generar un espacio de socialización formal de los posibles escenarios a los que se puede optar, contando con la participación de los representantes de estas entidades. Y en un tercer momento los estudiantes realizarán compromisos y establecerán un cronograma de actividades a desarrollar con las entidades, organizaciones y proyectos. Durante este proceso también se proyecta la realización de un encuentro con los padres de familia, para presentar los servicios sociales ofertados por la institución, el sentido e importancia de las actividades a realizar por los estudiantes, del acompañamiento y apoyo por parte de los familiares o acudientes, y también se tiene como propuesta la construcción de un formato de autorización.

Los formatos de seguimiento que hasta el momento se han pensado y proyectado trabajar, son:

- Formato de selección y solicitud del servicio social.
- Formato de vinculación al PSSE, con los documentos requeridos completos.
- Formato de control de asistencia y horas completadas.
- Formato de evaluación de desempeño.
- Encuesta proceso de sensibilización.
- Formato de seguimiento a las temáticas acordes al fortalecimiento de competencias básicas y habilidades para la vida.
- Seguimiento a la vinculación del PSSE con los intereses del proyecto de vida del estudiante.
- Formato de autorización de padres de familia.

### 3.2. Instrumentos de evaluación

Algunas IEO como *Cristóbal Colón* y *Eustaquio Palacios* concuerdan en que se debe diseñar un instrumento de evaluación para ser aplicado al finalizar los procesos de servicio social cada año, si bien durante todo el proyecto se plantean estrategias de seguimiento que integran evaluaciones continuas y parciales. Estas IEO proyectan que para inicios del 2019 se logre estructurar un formato que permita a los diferentes actores involucrados expresar sus perspectivas o experiencias sobre los PSSE y su impacto en la comunidad.

Por otro lado, el comité articulador de *El Hormiguero* planteó la evaluación como un proceso de retroalimentación de los PSSE en tres momentos:

- I. Los estudiantes deben recolectar evidencias del proceso que han desarrollado con fotografías, memorias, asistencias e informes donde den cuenta de forma narrativa de su experiencia. Aún está en proceso la construcción de los formatos para las evidencias, que serán: registro de asistencias para las actividades que realicen como talleres o encuentros con algún grupo; formato de memorias donde podrán recoger los puntos claves de las actividades; y un formato para la construcción del informe donde sistematice su proceso durante las 80 horas reglamentarias.
- II. Cuando el estudiante termine el servicio social y presente el informe donde se muestre lo realizado, la organización, entidad o proyecto le dará al estudiante un certificado de aprobación.

- III. Al finalizar, el estudiante deberá socializar su proceso, aprendizajes y apreciaciones con los estudiantes de grado noveno.

Estas dos estrategias son un primer acercamiento al proceso de evaluación de los PSSE, pero seguramente en la práctica se irán encontrando otras necesidades o aprendizajes importantes a tener en cuenta para enriquecer futuros PSSE y procesos. Por lo que no se entienden como una normativa inamovible, sino como una aproximación que evidencia el interés y la importancia otorgada a cada uno de los procesos de los PSSE en las IEO.

#### *4. Recursos*

A continuación, se presentan los recursos institucionales, humanos y económicos que inciden en la conformación e implementación de las mesas intersectoriales, las cuales a su vez se pueden considerar como insumos o criterios a tener en cuenta en la construcción de los instrumentos de seguimiento y evaluación participativa de la gestión de los PSSE en cada IEO.

##### *4.1. Recursos institucionales*

Los recursos institucionales que se han identificado en las mesas intersectoriales se podrían traducir en:

- Gestión directiva: compromiso con los proyectos de servicio social por parte de los directivos docentes, liderando procesos administrativos y formales requeridos para el cumplimiento de los objetivos.
- Gestión financiera: contar con recursos económicos que faciliten la adquisición de materiales, alimentación, transportes o ARL, por lo que se deben gestionar posibilidades de financiación, incluyendo la gestión interna de la IEO que debería tener en cuenta este proceso de manera anual en la distribución de recursos.
- Gestión académica: acompañar a los PSSE desde la articulación con las asignaturas impartidas en la IEO, con el objetivo de fortalecer conocimientos y vincular los aprendizajes con el proyecto de vida del estudiante.
- Gestión comunitaria: los PSSE son un espacio propicio para que el educando reconozca las necesidades y problemáticas del contexto, reconociendo además sus habilidades y conocimientos propios para poner al servicio de la comunidad en un proceso de aprendizaje

significativo. En este punto es vital la gestión con líderes comunitarios y con representantes de entidades cercanas con las que puedan generarse alianzas de servicio social.

#### *4.2. Recursos humanos*

En cuanto los recursos humanos podemos tener en cuenta a los mismos actores educativos que participan y hacen posibles los comités articuladores y mesas intersectoriales, además de acompañar activamente las diferentes propuestas para el fortalecimiento de los PSSE en las IEO. Encontramos entonces a coordinadores y rectores que acompañan, lideran o apoyan los procesos institucionales de los PSSE, a través de su aval a los avances logrados o su participación activa en los espacios de trabajo; docentes líderes de PSSE, docentes directores de grupo de los grados superiores o docentes interesados en este proceso; estudiantes de grado 9°, 10° y 11°; representantes de familia, entendidos como padres, madres o acudiente de algún estudiante de la IEO; líderes comunitarios; y personal de entidades externas, representantes de las instituciones privadas, públicas y comunitarias. Además de estos actores, también podemos sumar a personal técnico y administrativo de las instituciones, que acompañan este proceso desde otra perspectiva, pero son totalmente necesarios para su cumplimiento efectivo.

#### *4.3. Recursos económicos*

En cuanto a los recursos económicos destinados para los PSSE encontramos una variedad de posibilidades pensadas por las IEO y cuya viabilidad práctica debe ser evaluada de acuerdo a los avances y compromisos por los actores implicados. Entre las opciones presentadas encontramos la gestión interna para generar recursos propios de la IEO a través de un fondo común; recursos gestionados con la Secretaría de Educación Municipal; recursos con las entidades en que se realizan alianzas; o recursos aportados por los mismos jóvenes. Respecto a los recursos de las entidades externas, en algunas ocasiones no son económicos sino en aportes de materiales, transporte o espacios, como en la IEO *Cristóbal Colón* con la Policía Nacional, donde estos últimos aportan pinturas, cartulina y marcadores para las piezas comunicativas, y transporte para desplazar los estudiantes a otros escenarios.

## **Anexo VI. Informe de desarrollo de los perfiles de los proyectos de vida**

### *1. Introducción*

El proyecto de vida para los estudiantes es la posibilidad de comprender su misión y materializar los sueños que acompañan sus trayectorias cotidianas. Se considera importante que los estudiantes logren visualizar sus metas, reconocer sus fortalezas y exteriorizar sus potencialidades como insumo que los lleve a construir un proyecto de vida coherente.

Las motivaciones, intereses e impulsos propios del sentir del joven, es a donde también deben apuntar los procesos de PSSE, porque no solo se trata de cumplir un requisito obligatorio, sino también de aprovechar este espacio como una plataforma de aprendizaje, crecimiento personal y social, de aportar aprendizajes que orienten a los jóvenes hacia la construcción de su proyecto de vida. Incluso pensando en la integración con procesos de orientación profesional y vocacional dirigidos principalmente a estudiantes de grado 10° y 11°, quienes están próximos a graduarse de la institución educativa y se enfrentan ante una gama de posibilidades y decisiones que influirán sobre su futuro.

Es así que se entiende por proyecto de vida aquel plan o aspiración que las personas se trazan para sí mismos, planteando objetivos y estrategias para lograr lo propuesto en relación a sus motivaciones, sueños e intereses. En la construcción de un proyecto de vida, los jóvenes se hacen conscientes de quiénes son en el presente, cuál es el papel que ocupan en su contexto y visualizan hacia dónde quieren apuntar en un futuro a partir de sus aspiraciones y objetivos. Deben evaluar cuáles son sus prioridades y los pasos que necesitan dar para empezar a materializar los sueños trazados, crear planes para llegar al punto visualizado, y estar constantemente evaluando el proceso. Vale aclarar que un proyecto de vida no se define de forma absoluta e inmutable durante la juventud, pues siempre se está ante decisiones y metas que influenciarán el proyecto de vida, pero si es cierto que la juventud es un momento clave y decisivo que define a las personas.

Desde este escenario, el eje de PSSE en el marco de la estrategia Mi Comunidad es Escuela se propone generar procesos de inserción social que aporten a la formación de sujetos con capacidades y habilidades para dar forma a sus proyectos de vida, frente a lo que se diseñan las



visitas y acciones de acompañamiento al proyecto de vida. Este instrumento se plantea como dos jornadas tipo taller de acompañamiento y orientación a los estudiantes que están realizando o están próximos a realizar su PSSE, en miras que identifiquen su proyecto de vida, reconozcan la importancia del servicio social y las oportunidades de aprendizaje que ofrece este espacio educativo.

El profesional, junto al docente líder, debe guiar a los estudiantes en un proceso pedagógico de autodescubrimiento de su proyecto de vida y en la construcción de un producto que lo evidencie.

## *2. Objetivos*

- Garantizar el reconocimiento de la importancia de los PSSE, identificar su orientación vocacional/profesional y visualizar cómo se pueden aprovechar los PSSE en relación al proyecto de vida.
- Orientar al estudiante en la búsqueda y construcción de su proyecto de vida, reconociendo su entorno, capacidades y metas.
- Enfatizar en cómo los PSSE nutren el proyecto de vida y son un espacio para adquirir nuevos conocimientos.
- Proyectar los PSSE como un ejercicio introductorio ante la realidad laboral para la que tienen que prepararse y el inicio de un recorrido desde el que pueden convertirse en ciudadanos políticamente activos.
- Visualizar la educación y proyección profesional como una alternativa para la solución de dificultades propias de su contexto.

## *3. Metodología*

Si bien en los espacios de trabajo sobre el proyecto de vida cada profesional debe tener en cuenta las particularidades de la IEO y la identificación de los perfiles de los estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°, se estableció un modelado general para el taller en cuanto a actividades y objetivos. Es así que se diseñó una propuesta de taller con metodología artística y propiciando

espacios de conversación y reflexión que permitió poner en discusión aspectos de los PSSE y el proyecto de vida de los estudiantes con relación al servicio social.

Las visitas y acciones de acompañamiento al proyecto de vida de los estudiantes se plasmaron a través de jornadas tipo taller. En algunas IEO se realizó 1 taller con los estudiantes y en otras se logró concretar 2 jornadas de trabajo con los estudiantes. Se propiciaron encuentros que posibilitaran a los estudiantes reconocer su momento en la IEO y pensarse en el servicio social estudiantil como escenario fundamental para la práctica de sueños y deseos.

Para iniciar, el trabajo se enfocó en un ejercicio de *reflexión e introspección sobre el ser*, permitiendo a los estudiantes visualizar su proyecto de vida. Partiendo de tres ejes temáticos: *intereses*, relacionados con su ser, afinidades y preferencias; *capacidades*, desde la orientación vocacional y proyección laboral de los estudiantes; y *necesidades*, conciencia sobre la realidad social, ¿cómo me identifico y me ubico en mi contexto?

En la siguiente jornada, se trabajó en un *espacio de producción artística*, una mesa de trabajo artístico donde se materializó el proyecto de vida. Como posibles productos artísticos se propusieron un autorretrato, secuencia de imágenes fotográficas que narren una historia, film minuto o video corto, reportaje sonoro, entre otros. Metáfora sobre las capacidades que tienen para construir y lograr su proyecto de vida, donde cada momento de la creación es un paso para alcanzar lo proyectado. Orientación y reflexión hacia cómo este proyecto de vida puede vincularse y empezar a materializarse a través de los PSSE.

Como opción inicial, se plantearon estos talleres con todos los estudiantes próximos a realizar los PSSE en 10° y 11°. Sin embargo, entendiendo las dificultades que se pueden presentar en algunas IEO, se propone una estrategia de réplica. En la que se selecciona un grupo base de estudiantes para la ejecución del taller con el profesional, quienes a su vez dan insumos para que ellos mismos repliquen este taller con sus compañeros, con la debida orientación del profesional.

### *3.1. Estrategia implementada*

La primera jornada de introspección y reflexión sobre el ser tiene el objetivo de guiar a los estudiantes en un proceso pedagógico de autodescubrimiento de su proyecto de vida, y se propone desarrollar en cinco momentos de trabajo.

### Primer Momento – Actividad inicial. 10 minutos

Este momento consiste en realizar una dinámica de reconocimiento de cada uno de los participantes por medio de la dinámica “El ciempiés no tiene pies”. Esta dinámica también permite conformar los grupos de trabajo para el segundo momento. Además, se explicará el propósito del encuentro y lo que se pretende realizar.

### Segundo Momento - ¿Qué es un proyecto de vida? Diálogo de saberes. 15 minutos

Se propone desarrollar una lluvia de ideas acerca de ¿Qué es un proyecto de vida? En grupos de trabajos deben plasmar una frase o palabra respecto a la pregunta, este ejercicio se realizará con un tiempo estipulado y a la vez deben pegar sus respuestas en el tablero o pared. Se pretende que sea un espacio lúdico-reflexivo. Al finalizar la actividad, el profesional hace una reflexión y presenta una historia de vida de un personaje o, si tiene la posibilidad, lleva a una persona para que narre la manera como construyó su proyecto de vida.

### Tercer Momento - Dinámica ¿Qué me gusta hacer? 10 minutos

Todos los participantes forman un círculo y cada uno dice lo que le gusta hacer, característica que servirá para identificarlo. Luego los estudiantes cambiarán de lugar en el círculo. Cuando se cambia de lugar un estudiante se colocará en el centro y tratará de recordar lo que le gusta hacer a cada uno de los compañeros. La persona del centro elige a otra persona para que lo reemplace una vez se ha terminado de verbalizar los gustos que recuerda de los otros.

### Cuarto momento- Construcción árbol de mi proyecto de vida. 30 minutos

Se solicitará a los estudiantes crear la figura de un árbol, en la cual diseñarán:

- Raíces (de donde creen que provienen sus habilidades)
- Tronco y sus ramas (habilidades, fortalezas y/o potenciales que poseen y/o que me sostienen en la vida)
- Frutos (logros tanto a nivel académico, afectivo, social, familiar)
- Flores (lo positivo que se tiene para dar)
- Nubes (logros y metas por alcanzar)
- Parásitos (lo que debo alejar ya que no me permite continuar con mi proyecto de vida de buena forma)

- Pájaros (personas que estén en mi vida y son importantes)



#### Quinto momento - Construcción de banda gráfica. 30 minutos

De acuerdo a lo trabajado en el cuarto momento y teniendo un panorama de qué se requiere para el proyecto vida, se prosigue a construir un plan del mismo. A cada uno de los participantes se les da una tira de cartulina dividida en cinco partes, en cada espacio deben responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué me gusta hacer?
2. ¿Cuáles son mis metas a corto plazo?
3. ¿Cuáles son mis metas a mediano plazo?
4. ¿Cuáles son mis metas a largo plazo?
5. ¿Qué necesito para lograr las metas propuestas: ¿colegio, familiar, social, económico?

Este ejercicio se debe orientar hacia cómo este proyecto de vida puede vincularse y empezar a materializarse a través de los PSSE. La banda gráfica es el producto que les queda a los estudiantes donde expresan sus gustos, intereses, capacidades y necesidades.

#### *4. Descripción de los intereses y perfiles de proyectos de vida identificados*

El taller representa para los estudiantes un espacio que permite trabajar sobre sus intereses y proyectos de vida y visualizar la manera como se piensa la salida de la IEO, para acercarse de manera activa en la consolidación de sociedad y por ende en su participación en esta, no como hechos aislados, sino parte fundamental de la transformación de sus lógicas contextuales. Si bien el espacio de diálogo con los estudiantes es corto, se abre un camino de reconocimiento y se espera establecer como estrategia de reflexión, espacios donde el estudiante pueda seguir hablando de sus sueños, trazar metas y estructurar un proyecto de vida que proporcione confianza y seguridad culminada la etapa escolar.

Los jóvenes en el final de su etapa escolar buscan encontrar formas y dispositivos que les permitan acercarse a la vida por fuera de la escuela, ello implica un conocimiento de sus potencialidades y un acercamiento a sus competencias, que les lleven a enfocarse en un proyecto de vida viable. Salir de la escuela implica enfrentarse a las complejidades del entorno, en algunos casos agreste, en otros casos rodeado de posibilidades, donde los jóvenes deben sortear un sinnúmero de procesos diferentes a los experimentados en el ambiente escolar, lo que implicar trazar, reconocer su realidad y dar sentido a una etapa que genera retos y nuevas formas de afrontarse a sí mismos.

Por tanto, hacer uso de los PSSE como plataformas de aprendizaje, experiencias prácticas con la comunidad, enseñanza de nuevas competencias y orientación para la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes, apunta hacia la formación de sujetos sociales y políticos con una perspectiva crítica, con capacidad de decisión y transformación sobre su entorno. Hacia la formación de jóvenes al servicio de una comunidad que los define y a la que pueden aportar.

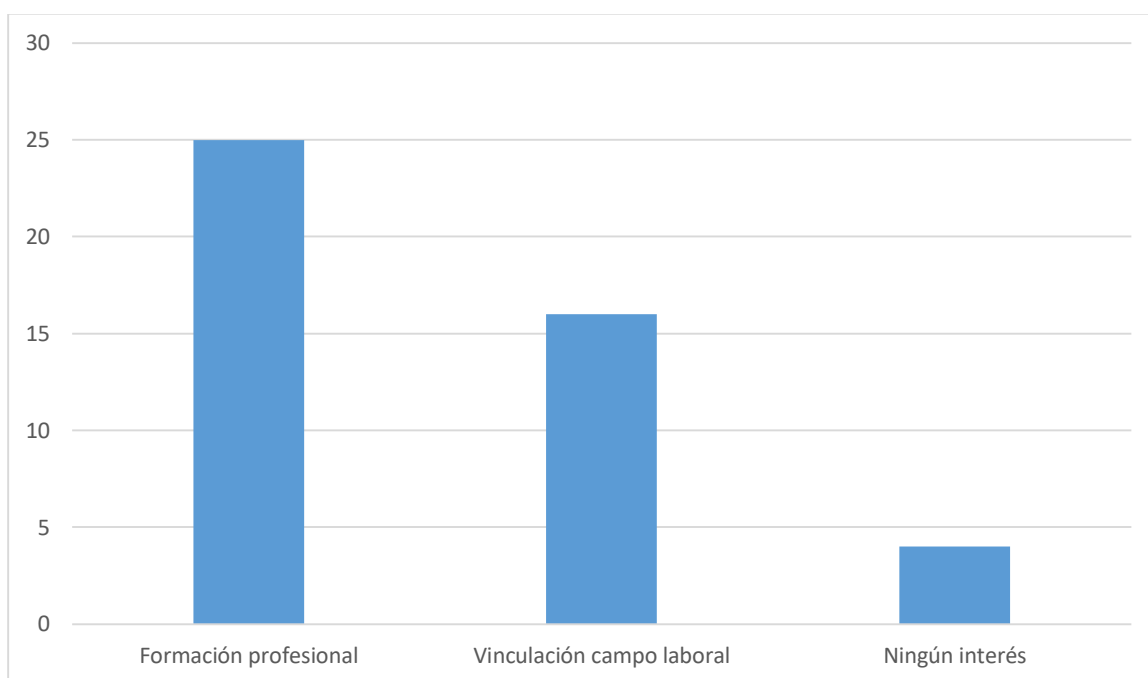
A su vez, sumar experiencias al realizar trabajo práctico que involucre y reconozca los procesos identitarios de los jóvenes y el contexto social que los permea, permite también desarrollar sensibilidad hacia procesos de inserción social en los que los estudiantes aportan a su entorno y a su vez generan nuevas competencias<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Se parte del concepto de competencias bajo la perspectiva del francés Philippe Perrenoud (1997), quien entiende una competencia como un “saber hacer en contexto”. Esta acepción encuentra sus raíces en el hecho de que las competencias no existen en abstracto; ellas son por el contrario puestas en práctica dentro de una situación particular. Como lo señala Perrenoud (1997), en el campo de la educación una persona es considerada competente si puede hacer uso de manera coherente de una

Entre los resultados encontrados se identificaron los intereses en relación a los PSSE. El porcentaje más alto de jóvenes expresó que tenía interés en continuar con su proceso formativo y para ello se encontraban en la búsqueda de carreras que aportarían a la consolidación de una proyección profesional acorde con sus proyectos de vida. Otro grupo significativo de estudiantes mostró interés en la vida laboral y excluyeron de sus intereses el estudio, manifestando la importancia del trabajo como forma de aportar a la economía familiar. Y un porcentaje más pequeño mostró apatía por las actividades propuestas en el taller y evitaron hablar de sus intereses y expectativas.

Figura 1. Intereses de los estudiantes en relación a los PSSE



Entre los hallazgos, también se identificó que las instituciones estaban distantes de formular PSSE acordes con la diversidad de intereses de los estudiantes y eran pocas las que lograban articular intereses y proyectos de vida con el servicio social. Los PSSE se habían encaminado más a resolver situaciones cotidianas y operativas de la institución, dejando de lado una mirada pedagógica que atendiera las motivaciones principales de los estudiantes y procesos reflexivos

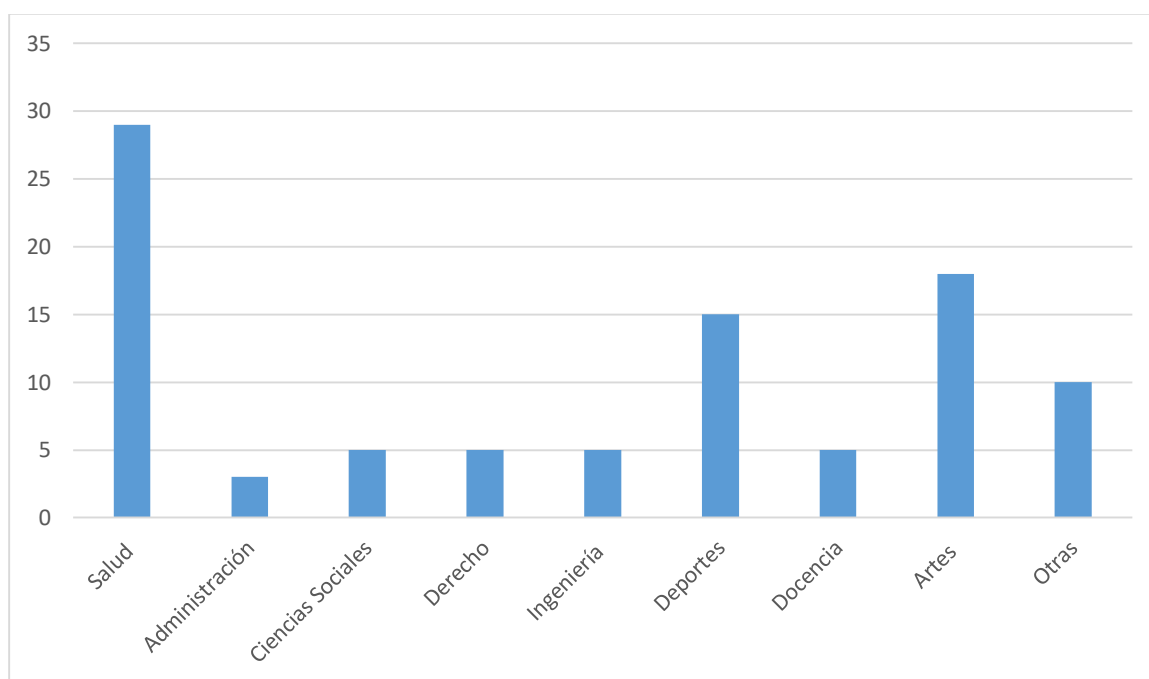
---

cierta cantidad de recursos y actuar eficazmente dentro de un tipo de situación y un contexto determinado. Las competencias no son observables: son saberes en potencia esperando a ser actualizados. Y, por consiguiente, la actualización de un saber emerge como respuesta a una situación. En este sentido, este concepto de competencias está alineado con las dinámicas de aprendizaje-servicio y aprendizaje situado, que parten desde el saber hacer y aprender haciendo como elementos necesarios el uno para el otro en el proceso educativo.

que les llevarán a formular proyectos consecuentes con sus intereses y la realidad del entorno, a la vez que aportarán en la dinámica escolar.

Las acciones de acompañamiento igualmente buscaron recoger los perfiles de interés y propuestas de PSSE desde la propia voz de los estudiantes. Como se expone a continuación, entre los perfiles de interés de los estudiantes, se identificaron diversas áreas relacionadas con su proyecto de vida, destacando el área de salud con un 29% de interés, artes con un 18% y deportes con un 15%.

Figura 2. Perfiles de interés de los estudiantes en relación a los PSSE



##### 5. *Articulación entre los perfiles de proyectos de vida y la oferta de PSSE de las IEO*

Las IEO están distantes de formular PSSE acordes con los intereses de los estudiantes, muchos PSSE se encaminan a resolver situaciones cotidianas de las IEO, dejando de lado sus motivaciones principales, sentido pedagógico, el aporte a la comunidad a través de un ejercicio crítico y solidario, que permita aportar a la transformación del entorno de los estudiantes. En consecuencia, las IEO corren el riesgo de no realizar procesos reflexivos que les lleven a formular proyectos de PSSE consecuentes con la realidad del entorno, a la vez que aporten en la dinámica escolar.

Para realizar un acercamiento a la articulación entre los perfiles de proyectos de vida y la oferta de PSSE de las IEO, es preciso identificar las modalidades de implementación disponibles para los estudiantes. Del 100% de las IEO con las que se trabajó, más del 80% priorizan las actividades realizadas al interior del plantel educativo con tareas como apoyo docente, apoyo administrativo, embellecimiento de la institución.

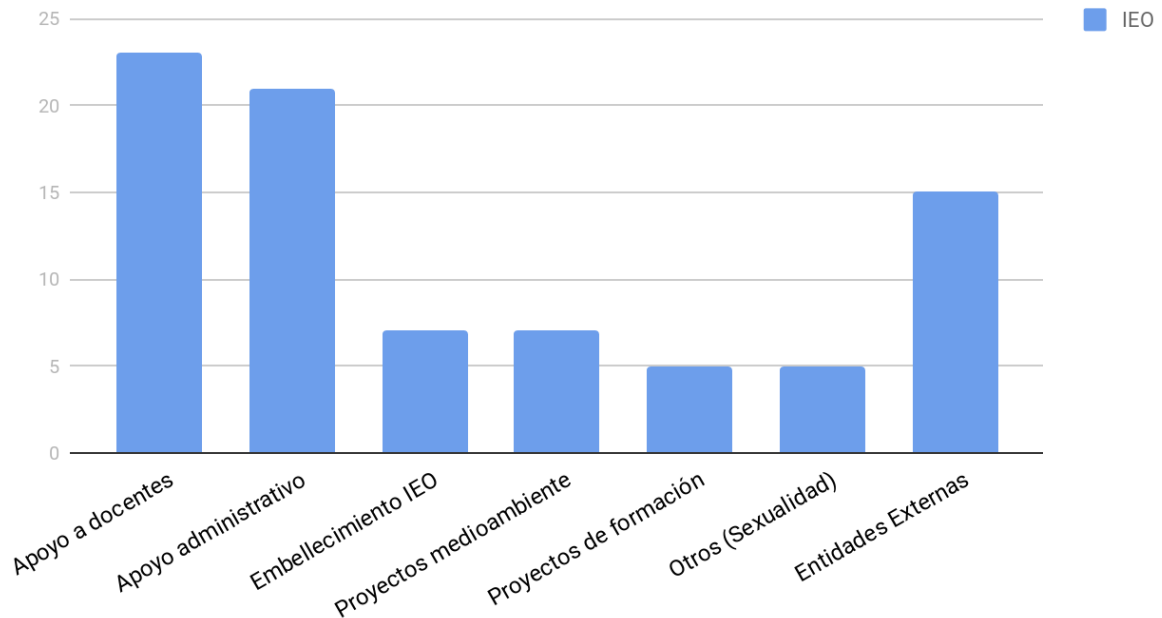
Esta concentración en labores internas respondía a diferentes factores como la ausencia de lineamientos que gestionaran convenios con entidades externas, falta de presupuesto de los estudiantes para suplir gastos de transporte y alimentación, estudiantes que trabajan en contrajornada para ayudar económicamente a sus familias, interrogantes sobre la seguridad de los estudiantes al salir de las instalaciones educativas por las cuestiones de violencia social, inquietudes al respecto de la responsabilidad civil de cada institución, y ausencia de gestión para conseguir el seguro de la Administración de Riesgos Laborales (ARL), el cual es un requisito legal que cubre los posibles gastos generados por accidentes y enfermedades de trabajo, en este caso, un seguro laboral para los estudiantes mientras están vinculados por su servicio social a una entidad externa a la institución educativa.

Consecuentemente los PSSE se han centrado al interior de las instituciones. De las 45 IEO con las que se trabajó, 23 propusieron el apoyo a docentes de primaria como la actividad más recurrente. Igualmente 21 de las 45 instituciones realizaban actividades de apoyo administrativo, a través de la ayuda a la secretaría en actividades de archivo, recepción de documentos y mensajería interna. A menor escala se encontraron actividades relacionadas con lo ambiental en 6 instituciones, embellecimiento de las instalaciones en 6 instituciones, proyectos de formación en 5 IEO y otros proyectos de educación sexual en 5 instituciones.

Aunque las instituciones dejaban abierta la posibilidad de que el estudiante realizara el servicio social en una organización externa, priorizaban aquellas actividades realizadas al interior de las instalaciones educativas. Sirva a modo de ejemplo que la IEO *Luis Fernando Caicedo* estaba implementando como prioridad la modalidad de apoyo o monitorías a través del acompañamiento a los docentes de primaria y el acompañamiento al desarrollo de los Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT) liderados por distintos docentes en áreas de salud, medio ambiente, deporte, etc.



Figura 3. Modalidades de implementación de los PSSE



Por otro lado, hay instituciones que sí gestionaban las dos posibilidades para sus estudiantes, tanto a nivel interno como externo. Por ejemplo, *Desepaz* ofrecía la posibilidad de ser apoyo pedagógico de los docentes, integrar la mesa de soporte Tit@, trabajar en el embellecimiento del plantel educativo; y además tenían un convenio vigente con la Policía Nacional. *El Diamante* ofrecía una amplia gama de posibilidades de servicio social en la institución, entre los que estaban el servicio de vigilancia, mantenimiento y cuidado de zonas de jardines; contaminación ambiental; prácticas pedagógicas de refuerzo en las áreas básicas (ciencias naturales, matemáticas, lengua castellana e inglés); auxiliares en secretarías, coordinación, biblioteca escolar, laboratorios de física y química, sala de sistemas, archivadores. Y también tenían una oferta por fuera de la institución a través de Actividades con Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Cruz Roja, Biblioteca de la Fundación Carvajal y Policía Nacional. En la institución *Donald Rodrigo Tafur* la modalidad interna ofrecía la posibilidad de participar como Guardianes Escolares, el proyecto Contemos Juntos en sedes de primaria y la asistencia en archivo en coordinación o la biblioteca; además de tener convenios externos con la Biblioteca Pública Municipal Francisco J. Ruíz, la Parroquia Santo Cura de Ars y el Hospital Carlos Carmona Montoya.

Se encontró que la institución de *Pance*, ubicada en zona rural, tenía un convenio con el Parque Nacional Natural Farallones de Cali, donde los estudiantes realizaban actividades como promotores en educación ambiental y ciudadanía; también con la biblioteca La Castellana; y en casos especiales, como son las estudiantes en embarazo o estudiantes con movilidad reducida, la institución procuraba asignar labores de servicio social dentro de la institución como organizar la biblioteca y apoyar a las profesoras de primaria y preescolar. Algo muy interesante que sucedía en *Pance* era la posibilidad de cumplir horas de servicio social bajo la modalidad “por servicio” en actividades específicas, como por ejemplo cuando La Casa de la Cultura de Pance realizaba anualmente la campaña de “Amigos por el río Pance”, invitaban a los estudiantes de la institución a participar de la jornada como apoyo logístico y le validaban estas horas como servicio social. También está la institución de *Pichindé*, que tenía un convenio con las Empresas Municipales de Cali (EMCALI), para la capacitación de los estudiantes en temas agroambientales, aunque los docentes líderes mencionaron que este tipo de convenios no tienen muchas veces articulación con los programas ni planes institucionales, sino que responden a gestiones aisladas u oportunas.

En *La Anunciación* se presentaron tres modalidades, a nivel interno incluían actividades de apoyo a los docentes, gestión administrativa, reciclaje y trabajo por el medio ambiente; a nivel externo tenían una alianza estratégica con la Cruz Roja; y por último también registraron la participación de los estudiantes en academias o grupos de distinta índole (social, cultural, ambiental) como servicio social. Estos tres niveles de implementación también estaban presentes en la institución *Evaristo García*, donde se identificaron las actividades internas focalizadas en la institución, las prácticas externas y la validación de gestiones lideradas por los propios estudiantes.

En la IEO *El Hormiguero*, ubicada en un corregimiento rural del sureste de Cali, el servicio social tenía un fuerte enfoque en la temática de medio ambiente dado que buscaba una articulación con la media técnica de carácter ambiental que ofrecía la institución. Por eso incluían tanto el desarrollo de actividades de apoyo a los docentes y trabajo de agricultura, como alianzas enfocadas en este tema con EMCALI, la universidad ICESI y la Policía Cívica Juvenil.

En la institución *Juan Pablo II*, las modalidades de implementación de los PSSE dependían directamente de los docentes líderes de cada uno de los Proyectos Pedagógicos Transversales,

pues la IEO articuló ambas gestiones, PPT y PSSE, como una manera de organizar y centralizar la labor social dentro del colegio. Esto no quiere decir que en el pasado no se hayan establecido alianzas, convenios, ni creados proyectos específicos para la labor social; pero dada la nueva directriz de la rectoría se han modificado los procesos de gestión e implementación para focalizar los esfuerzos al interior de las instalaciones. No obstante, esta institución todavía mantiene convenios con organizaciones externas, como el Centro Médico de Meléndez, la Policía de Infancia y Adolescencia, y la Corporación para la Atención Integral de la Niñez (CORPOLATIN).

Cabe resaltar que, aunque algunas IEO manifiestan tener una oferta de posibilidades internas y externas para los estudiantes, están prevaleciendo aquellas que se realizan al interior, ya sea como una prioridad para aportar al mejoramiento institucional, como un lineamiento de las directivas por la ausencia de pólizas de seguro, o por las dificultades económicas que significan el desplazamiento hasta otro lugar de trabajo y la alimentación en contra jornada. Además, también se perciben en algunas IEO, como *Multipropósito*, que los estudiantes perciben los PSSE como actividades puntuales, desarticulados de cualquier proceso institucional o de aporte a la comunidad y al proyecto de vida.

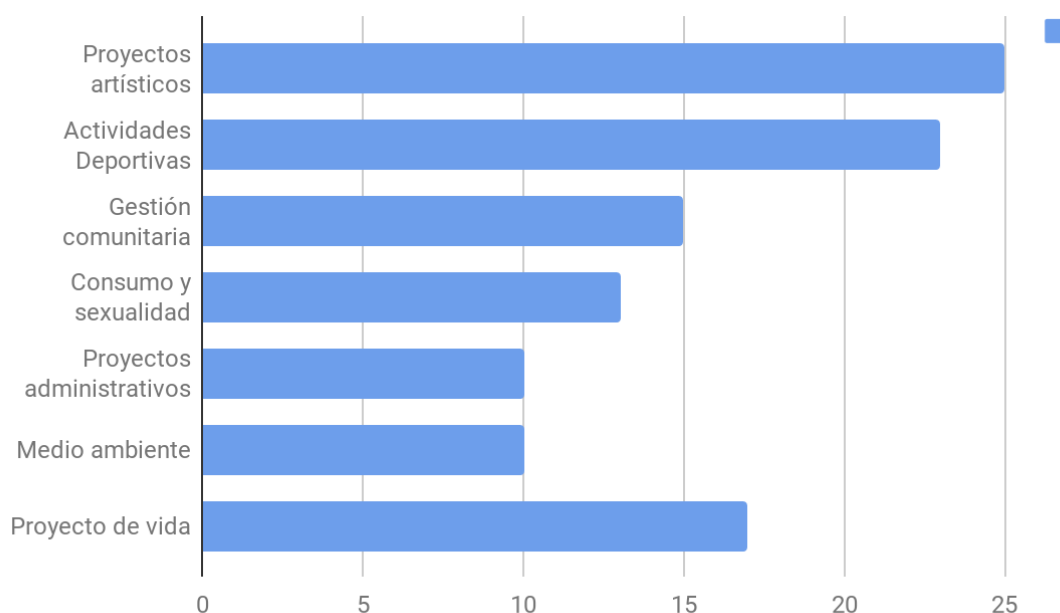
La modalidad de implementación implica que las IEO estén constantemente generando propuestas que se sincronicen con los intereses y proyectos de vida de los estudiantes, aporten a su formación y a la transformación del contexto. No obstante, para la mayoría de las instituciones los PSSE se han convertido en un proceso obligatorio que no aporta a la consolidación institucional; por lo que es preciso apuntar hacia PSSE que se involucren con las dinámicas institucionales generando procesos transformadores.

#### *6. Iniciativas de PSSE desarrolladas de acuerdo a los intereses de los estudiantes*

De los PSSE registrados, son pocos los que corresponden a los intereses de los estudiantes, quedando en evidencia la importancia de crear escenarios que les permitan trabajar sobre su proyecto de vida, se busca entonces consolidar estrategias de acompañamiento que permitan la reflexión frente a la formulación de PSSE en línea con los proyectos de vida de los estudiantes. Es así que se identificaron los escenarios de PSSE sugeridos por los estudiantes, donde se destacaron los proyectos artísticos en 25 de las 45 instituciones caracterizadas, con el objeto de gestionar

procesos artísticos que entreguen herramientas creativas que aporten al proceso de formación y apuesten a iniciativas transformadoras que incidan en la vida en comunidad. En 23 instituciones hubo un enfoque en actividades deportivas y en 17 instituciones los estudiantes plantearon actividades articuladas directamente con el fortalecimiento de su proyecto de vida, generando espacios de diálogo que permitieran pensarse y proyectar posibles rutas de acción. Por ejemplo, la preferencia en áreas de proyectos artísticos y deportivos estuvo presente en *Pichindé*, donde los docentes y estudiantes coincidieron en que los PSSE más requeridos se enfocan en las áreas de proyectos deportivos, salud y proyectos artísticos que tengan que ver principalmente con la música.

Figura 4. Escenarios de PSSE sugeridos por los estudiantes



Los intereses que tienen los actores educativos en relación con los PSSE se vinculan en gran medida con las actividades, intereses temáticos, capacidades e imaginarios de vida de los estudiantes, también con el enfoque institucional y las características del contexto que circunda al centro educativo. Se podrían presentar como puntos generales el interés de colocar a prueba las habilidades para la vida e involucrar los saberes técnicos que ofrecen las instituciones en las prácticas del servicio social.

Durante la identificación de escenarios de PSSE sugeridos por los estudiantes, también se reconoció un interés por fortalecer los convenios, mejorar los lineamientos y evaluar los procesos de gestión de recursos, como en *Juan Pablo II* y *Pance* con el refrigerio y auxilio de transporte de los estudiantes. En algunas IEO se tiene un interés en fortalecer la oferta interna y externa, como en *Navarro*; y otras instituciones se enfocan en el fortalecimiento de los convenios y prácticas internas ya establecidas. Además, debe resaltarse que en algunos casos se siente una diferencia entre los intereses de los docentes y de los estudiantes, dejando en evidencia los distintos caminos por los que van estos actores educativos.

En *Navarro* los estudiantes expresan un interés en temas como “*educación sexual, pues para prevenir embarazos y enfermedades de transmisión sexual; primera infancia; deporte, para aprender técnicas y así formar a otros estudiantes; trabajo apoyando a las personas con discapacidad; academias de baile; apoyo docente; embellecimiento de la planta física.*” En *José Holguín Garcés* los estudiantes hablan de posibles PSSE donde puedan ayudar a personas que vivan en la calle o que consumen sustancias psicoactivas; además de ayudar a otros, también esperan PSSE en los que puedan disfrutar y conocer a nuevas personas. En *Pichindé* los docentes y estudiantes coinciden en que los PSSE más requeridos por los estudiantes se enfocan en las áreas de proyectos deportivos, salud y proyectos artísticos que tengan que ver principalmente con la música. En *Desepaz* los estudiantes sienten interés por proyectos en los que puedan trabajar con la comunidad, a través de fundaciones, actividades con niños, con lo artístico, con lo cultural y en zonas deportivas. Un estudiante de grado décimo de esta institución expresa que “*la labor social debería permitirnos enfrentarnos al mundo real, si bien es cierto que en los salones y en clase se entiende lo teórico cuando se está en la comunidad realmente se comprende teórico, eso debería pasar en la labor social.*”

En otras IEO, como *El Hormiguero*, se tiene interés en continuar fortaleciendo el tema medio ambiental, abordando la contaminación ambiental y la cultura de saber reciclar a través del mejoramiento del Río Cauca, que pasa cerca al corregimiento. En *Francisco José Lloreda* el docente líder también coincide en que más que implementar nuevos PSSE, debe

haber un fortalecimiento a los procesos que ya se vienen desarrollando, para volverlo más eficientes.

Y en *Siete de Agosto* los estudiantes apuntan a PSSE que les permitan salir del colegio, pues ven muy reducidas las propuestas de la institución; en cambio, el plantel educativo busca que los estudiantes puedan estar en proyectos internos, donde puedan potenciar sus capacidades y desde ahí replicarlas con la comunidad. Igualmente, en *Gabriela Mistral* los docentes líderes mencionan un interés por modalidades con enfoque tecnológico, electricidad, ebanistería, cerrajería; mientras los estudiantes hablan del trabajo comunitario con fundaciones, actividades deportivas y salidas pedagógicas.

## **Anexo VII. Informe de las salidas pedagógicas**

### *1. Introducción*

En el desarrollo de las actividades del eje de Proyectos de Servicio Social Estudiantil de Mi Escuela es Comunidad se tiene programado realizar salidas pedagógicas como espacios de aprendizaje para los estudiantes. A continuación, se presentan estas salidas pedagógicas realizadas a la Feria del Libro, Foro Cali, Ciudad del Aprendizaje, entre otras salidas articuladas a las iniciativas institucionales.

Las salidas pedagógicas se plantean como posibles escenarios de aprendizaje por servicio para los estudiantes, respondiendo a su proyecto de vida y al fortalecimiento de las competencias y habilidades para la vida; como espacios de acercamiento con aliados estratégicos que participen en las mesas de gestión intersectorial y proyecten posibles PSSE a realizar; como procesos pedagógicos que generan insumos para mejorar la gestión institucional, desde las necesidades y especialidades que plantean las IEO.

Este escenario tiene como propósito abrir un escenario como pasantía, que posibilite el aprendizaje y sea una oportunidad de establecer alianzas. Son una posibilidad de ampliar y retroalimentar los procesos que vienen haciendo las IEO para que los PSSE se conecten con el proyecto de vida de los estudiantes, además de responder a la búsqueda de escenarios relacionados con las especialidades de las instituciones y/o el fortalecimiento de la orientación vocacional y profesional de los estudiantes. Se proyectan como un aliado estratégico para la implementación de la pedagogía de aprendizaje por servicio y enseñanza situada. Al igual que las entidades aliadas, privadas, públicas o comunitarias en las que se realicen las visitas pueden articularse a la mesa de gestión intersectorial de la IEO para ir conformando un grupo base que aporte a los PSSE.

### *2. Gestión salida pedagógica*

De manera general, la gestión de las salidas pedagógicas en las 45 IEO con las que se trabaja estuvo a cargo de los 11 profesionales del eje, gracias a los cuales se logró avanzar con 7 IEO que tuvieron las dos salidas pedagógicas propuestas, 31 IEO que lograron una salida pedagógica y solo 7 IEO que no lograron ninguna salida pedagógica.

Tabla 1. Avance gestión salidas pedagógicas 2018

Descripción	IEO	Porcentaje	Salidas	Porcentaje
IEO con dos salidas pedagógicas	9	20%	18	38.2%
IEO con una salida pedagógica	29	64.4%	29	61.7%
IEO sin salidas pedagógicas	7	15,2%	0	0%
Total	45	100%	47	100%

Las 47 salidas pedagógicas se desglosan en salidas al Tecnofest (5), Villacarmelo (1), Museo La Tertulia (1), Telepacífico (2), Encuentro de Experiencias Significativas e innovadoras de Juan Pablo II (1), Feria Internacional del Libro de Cali (19), Foro Educativo Cali, Ciudad del Aprendizaje (7), y las salidas pedagógicas relacionadas con las iniciativas articuladoras de cada IEO, entre las que se encuentra la caminata por el Sendero Doble Espiral (1), Caminata Taller El Saladito (1), Sensibilización y movilización de Servicios en Salud para Jóvenes de la Secretaría de Salud (4), acercamiento a la Estación de Bomberos El Vallado (2), Universidad del Valle (1) y Ecoparque Las Garzas (2). De manera general, la gestión se enfoca en el conocimiento previo sobre el horizonte institucional, intereses de los estudiantes e iniciativas articuladoras, de acuerdo a estas características el profesional propone unas opciones a la IEO desde las que comienza la gestión para formalizar su asistencia. Una vez seleccionada la posible salida pedagógica, esta información se lleva hasta el gestor para avanzar con el permiso de los directivos docentes y de forma paralela se presenta ante los docentes líderes de PSSE para fortalecer el sentido misional de la salida. Una vez la propuesta es aceptada, los profesionales comienzan la gestión logística, tanto en la IEO con la definición de asistentes, como con la Universidad del Valle como ente administrativo del proyecto para la gestión de transporte, refrigerio y demás costos que se puedan requerir.

Se podría decir entonces que la gestión de las salidas pedagógicas se divide en dos líneas, una gestión operativa y una gestión misional. Una gestión misional porque se proponen fortalecer el aprendizaje por servicio de los estudiantes y su orientación vocacional, se expone



cómo esta propuesta juega un papel clave en el desarrollo de los PSSE, y su articulación con los intereses de los estudiantes. Una gestión operativa que se encarga de la logística de la actividad, la gestión de los consentimientos informados, articulación con los transportadores sobre la hora de llegada y salida; selección y estudio de los estudiantes de grado 9°, 10° y 11° que asistirían a las salidas, esta última gestión se realizó con los docentes líderes con la intención que los estudiantes que seleccionaran, estuvieran cumpliendo adecuadamente su servicio social.

A modo de ejemplo de esta dinámica de gestión, encontramos que las salidas pedagógicas a la Feria del Libro se articularon con los ejes de PPT y Articulación Familiar, razón por la que se contó con la gestión y asistencia de padres de familia y estudiantes de otros grados diferentes a los de servicio social. En primer lugar, se seleccionaron las posibles instituciones interesadas en asistir a este encuentro, esta invitación se presentó a los directivos docentes, quienes aceptaban o rechazaban la participación. Una vez las instituciones manifestaban su interés en asistir, se establecieron como pasos necesarios para la gestión de este encuentro:

1. Reunión con docente líder y directivos: Estas reuniones fueron organizadas con el fin de gestionar la convocatoria para los asistentes, los consentimientos informados y cronogramas de las salidas. En este espacio también se presentaron los objetivos de la salida y la importancia de que los estudiantes pudieran participar en este tipo de eventos de ciudad.
2. Solicitud de logística de MCEE. Una vez se logró confirmar la participación de la institución y se procedió a gestionar los permisos de los estudiantes, se activó el protocolo de salida con la Universidad del Valle, para gestionar transporte y refrigerio de los asistentes.
3. Reconocimiento de los espacios. Con la intención de que la salida cumpliera con los objetivos y con las expectativas de los estudiantes, se realizó una salida de campo previa por parte del equipo de los profesionales de acompañamiento, pues la salida se encontraba en el marco de un evento de ciudad y era clave tener claridad en la metodología a emplear durante la dinámica.
4. Varios de los profesionales incluyeron un paso de trabajo con el comité articulador de la IEO para el diseño e implementación de actividades de labor social relacionadas con la Feria del Libro, por ejemplo, juego didáctico y pedagógico, formación académica en temáticas de salud y fortalecimiento de la convivencia.

## 5. Asistencia a la salida pedagógica.

Las salidas pedagógicas dirigidas al Tecnofest se propusieron vincular a los estudiantes con un escenario de aprendizaje situado, donde pudieran establecer relaciones y ampliar sus esquemas mentales sobre la tecnología y lo que quieren hacer después de egresar del colegio. Esta salida se proponía reconocer los medios tecnológicos y sus aplicaciones en diferentes contextos, articular el conocimiento académico con las innovaciones tecnológicas aplicadas a la vida cotidiana y conocer las ofertas de las universidades que tienen experticia en el campo tecnológico. En esta salida, la institución *Libardo Madrid Valderrama* propuso identificar cómo desde la tecnología se podían realizar proyectos para el beneficio de la comunidad, fortaleciendo habilidades y competencias básicas como el reconocimiento del uso de la tecnología para el beneficio propio y de los otros, uso de la tecnología como un medio de aprendizaje, estableciendo vínculos entre la tecnología y la lectura, desarrollando competencias de escritura y lectura en medios tecnológicos. Además, un estudiante que no le interesaba estudiar o proyectarse hacia la universidad cambió su percepción sobre su proyecto de vida y se comprometió a seguir estudiando y prepararse para las Pruebas Saber del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), cuyo puntaje es necesario para validar el ingreso a la educación superior en Colombia.

Por otra parte, también encontramos el Foro Cali, Ciudad del Aprendizaje, que abrió en su programación una sala de jóvenes dirigida especialmente a los estudiantes de grado 9°, 10° y 11° que participan del proceso de Servicio Social Estudiantil. Para el primer día del foro se trabajó el tema de Proyecto de vida y el segundo día el tema de Jóvenes transformadores de ciudad, desde una perspectiva de identidad cultural. De acuerdo a las características institucionales y la necesidad de fortalecimiento, se organizó la participación de 7 IEO.

Por ejemplo, la IEO *Carlos Holguín Mallarino* participó en el espacio de reconocimiento de la identidad cultural y potencial de los jóvenes para el cambio, dado que esta institución tiene un fuerte componente afrocolombiano y justamente este tema sería abordado con la obra de teatro y taller de La muñeca negra. Otro de los argumentos por el cual se seleccionó esta IEO, fue el descontento expresado en reuniones pasadas por parte de los directivos docentes por un informe del programa MCEE el cual no reconocía las gestiones y demás procesos adelantados

por la institución a nivel cultural y de reconocimiento identitario. Por esta razón, se extendió la invitación a los integrantes del grupo de música y de danza, como posible articulación a futuro de su labor con el servicio social. La propuesta fue presentada a la coordinadora, dándole a conocer los objetivos de la salida y la importancia de que los estudiantes pudieran participar de este tipo de eventos de ciudad, posterior a ello se hizo entrega de los consentimientos informados con el fin de que los padres o acudientes, realizaran el respectivo diligenciamiento y así cumplir con el protocolo debido respecto a los permisos para llevar a los estudiantes afuera de la IEO. Por último, al concertar la fecha de participación se informó al comité operativo sobre los detalles logísticos requeridos para la participación del evento, como horarios, transporte y refrigerio, garantizando el adecuado desarrollo de la jornada propuesta.

Las IEO *Eustaquio Palacios* y *Cristóbal Colón* realizaron sus salidas pedagógicas a la Estación de Bomberos de El Vallado. En *Cristóbal Colón* esta fue una propuesta construida conjuntamente con la docente líder, quien planteó la importancia de fortalecer los conocimientos de los estudiantes con relación al servicio social que están desarrollando con la Policía Nacional, el cual integra temas relacionados al cuidado del medio ambiente y el entorno, competencias ciudadanas y prevención de delitos y consumo de sustancias psicoactivas, además de que puedan conocer otros escenarios diferentes a los que comúnmente frecuentan. Una vez consolidada la propuesta, se socializó a los profesionales de los ejes de PPT y PAF, gracias a lo cual se logró articular la salida con el comité de Brigadas de Emergencia con el que cuenta la IEO, con el objetivo de aportar a la construcción de competencias ciudadanas y la atención de emergencias en el entorno escolar y social, beneficiando tanto a estudiantes con la información y proceso vivencial como a docentes con el fortalecimiento de los procesos que acompañan.

En *Francisco José Lloreda* también se logró la articulación con los ejes de PPT y PAF para la salida pedagógica al Sendero de Doble Espiral, la cual fue una oportunidad para articular el proceso pedagógico de la ruta de implementación de la iniciativa mediadora de la institución. Es por eso que, para poder tener participación en esta salida, la rectoría se comprometió a gestionar los contactos interinstitucionales para la reserva del lugar, también se contó con el apoyo del gestor institucional y el trabajo hombro a hombro de los tres profesionales, teniendo en cuenta todo el protocolo de salidas y permisos, además de proponer un objetivo coherente con el trabajo que se viene desarrollando en la institución. Una vez concertada la visita a la

finca, los profesionales de campo de PSSE, PPT y PAF, realizaron las respectivas gestiones de convocatoria una semana antes de la salida. Con el apoyo de la rectoría, se organizaron todos los detalles logísticos pertinentes para la salida (consentimientos informados, transporte, refrigerio, recorrido).

Otras IEO también fueron invitadas a las salidas pedagógicas de la Feria del Libro y el Foro Educativo, pero por diversas razones no asistieron. Es el caso de *Felidia*, que fue invitada a participar en la Feria del Libro, pero debido a los trámites necesarios, el coordinador argumentó que no se podía realizar, porque ya estaban programadas otras actividades para esas fechas. También se invitó a esta IEO al Foro Cali, Ciudad del Aprendizaje, inicialmente aceptaron, pero no se presentaron el día acordado, ya que los estudiantes no asistieron ese día a la institución, por estar en trámites de estampillas en la Gobernación para su grado. En ambos casos la IEO sostuvo que el tiempo que se les dio para la gestión de la salida pedagógica fue corto, por lo que se busca mejorar los procesos de gestión para el 2019.

### *3. Objetivos de la salida pedagógica*

De manera general, las salidas pedagógicas se trazan como objetivo ampliar los escenarios y procesos de las IEO para que los PSSE se conecten con el proyecto de vida de los estudiantes y la especialidad institucional. A través del reconocimiento de los intereses de los estudiantes, la especialidad de la IEO, el fortalecimiento a las competencias básicas y habilidades para la vida en correspondencia al proyecto de vida de los jóvenes, el fortalecimiento de la orientación vocacional, y la ampliación de los referentes de los estudiantes, mostrando otro tipo de escenarios diferentes al de su día a día. Algunos de los objetivos específicos identificados son articular la salida pedagógica a los procesos que se adelantan desde el comité articulador de Proyectos de servicio Social Estudiantil en las IEO; reforzar la orientación vocacional y profesional de los estudiantes, a través del aprendizaje auténtico y experiencias significativas en diferentes contextos; fortalecer el vínculo escuela – comunidad; fortalecer la participación en escenarios prácticos y vivenciales; visionar nuevas formas de abordar los proyectos de vida y su articulación con la comunidad.

Particularmente la salida a la Feria del Libro se propone vincular el aprendizaje situado como un escenario para fortalecer en los estudiantes el arraigo territorial y los intereses de los mismos, donde puedan establecer relaciones y ampliar el conocimiento sobre los intereses vocacionales

y culturales. Además de fortalecer en los estudiantes algunas debilidades halladas durante las caracterizaciones de PSSE, relacionadas con competencias y/o habilidades sociales, ciudadanas, comunicativas, lingüísticas, culturales y artísticas; motivar a los estudiantes hacia la lectura; posibilitar la participación de los estudiantes en un evento académico y cultural.

Uno de los objetivos del acompañamiento que se realiza en las IEO es fortalecer los procesos de construcción de los proyectos de vida de cada uno de los estudiantes, al igual que generar las herramientas para que lo puedan lograr, es por esto que la participación en el Foro Educativo, especialmente en las actividades programadas para los jóvenes, fue muy pertinente, porque se propuso sensibilizar a los estudiantes en la importancia de la convivencia, la auto reflexión y el autoconocimiento; aportar a los estudiantes opciones para que puedan generar conexiones con su elección vocacional.

#### *4. Metodología y relato de lo que ocurrió*

Las metodologías de las salidas pedagógicas realizadas se ajustaron de acuerdo a las características del espacio a visitar, los objetivos trazados por los profesionales de acuerdo al horizonte institucional e intereses de los estudiantes, tiempos y cuestiones logísticas. Por ejemplo, en la Feria del Libro se articuló el recorrido por los stands con talleres de reflexión anclados a los intereses institucionales. Es el caso de la IEO *Rodrigo Lloreda Caicedo* que realizó inicialmente un taller de servicio social, en el que se hizo uso de una metodología lúdica y reflexiva para reconocer los valores de la convivencia y lograr una autorreflexión. Como producto de este taller los estudiantes plasmaron en papel bond sus manos y un compromiso de convivencia escolar para el próximo año 2019. El taller tuvo una duración de 25 minutos y fue liderado por la profesional pedagógica de PSSE. Una vez finalizado el taller, se disfrutó del recorrido por los diferentes pabellones de la Feria del Libro.

Las salidas pedagógicas al Foro Educativo se dividieron en dos, un conversatorio con el Youtuber Julio Profe, enfocado en el proyecto de vida; y una obra de teatro - taller con el grupo Baobab Teatro. Este último espacio plasmó el teatro como un arte articulador, que permite relacionarse con otras áreas de la representación y la creación, como la música, las artes visuales, el arte digital, la literatura, etc. También el teatro permite representar y ver otras culturas y sociedades que quizá son lejanas, pero que a través de una puesta en escena se presentan cercanas, esto ocurre por medio de la generación de atmósferas; que se puede decir

son la esencia de vida en una puesta en escena, y se componen de varios elementos visibles, audibles y sensibilizadores. En este caso se buscó crear una atmósfera que permitiera hablar de la concepción de la identidad afrocolombiana, desde un concepto clave para su constitución como raza, pueblo, etnia y cultura en el presente histórico nacional como lo es la concepción de la africanía.

La obra de teatro planteó la historia de una comunidad que se reúne junto al baobab y Malika, la reina yoruba, es despertada para contar la historia de un viaje en el tiempo y el espacio: Ella, la quinta esposa, es estéril. Ruega a los Orishas le permitan procrear, pero antes de que su ruego sea escuchado, un suceso devastador altera su cotidianidad y es obligada junto con su pueblo a viajar a tierras extrañas y tiempos nuevos. Allí, olvida sus raíces, su lengua, sus Orishas. Es entonces cuando Ashia, su hija, a través de un nuevo ruego, ayuda a Malika a recuperar su identidad de reina yoruba. Entre danzas y cantos que hermanan a África y a América, la historia del viaje llega a su fin, y, sin embargo, allí no termina. Malika regresa al sueño profundo de los ancestros en espera de un nuevo despertar. Una vez realizada la obra de teatro se pasó a realizar un taller de construcción de una muñeca negra por todos los asistentes. En este sentido, se presenta a continuación la metodología general empleada durante el Foro durante la jornada de reconocimiento de la identidad y jóvenes como transformadores de ciudad.

Tabla 1. Metodología Foro Educativo

<b>Momento</b>	<b>Actividad</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Responsable</b>	<b>Tiempo</b>
<b>1</b>	Elaboración de Atrapa Sueños	Brindar a los participantes la oportunidad de conocer costumbres de otras culturas y realizar una conexión con ese sueño que quieren realizar	Profesionales PSSE y grupo Baobab Teatro	60 minutos
<b>2</b>	Obra de teatro la Muñeca Negra	Incentivar una reflexión y crear conciencia de la importancia del reconocimiento de la identidad cultural	Grupo Baobab Teatro	60 minutos

3	Elaboración de la muñeca negra	Propiciar un espacio de reflexión grupal que permita la interacción de su ser con relación a lo narrado	Profesionales PSSE	60 minutos
---	--------------------------------	---	--------------------	------------

Otra de las salidas pedagógicas fue la caminata taller a la cabecera del corregimiento El Saladito, con estudiantes de grado 10°, profesores y padres de familia de la institución educativa *Luis Fernando Caicedo*. Esta salida se dividió en dos momentos, el recorrido a pie desde la institución hasta la cabecera del corregimiento, por el antiguo camino de herradura, donde anteriormente la gente viajaba a Buenaventura. Y un espacio de reflexión sobre cómo a partir de esta experiencia se puede contribuir a los espacios de la IEO, cómo se puede mejorar su alrededor y el medio ambiente. En el primer momento de la caminata - taller, los estudiantes, padres de familia y docentes, fueron motivados a tomar fotografías de la flora y fauna del lugar, además de que tuvieran en cuenta los escenarios o espacios formados por la misma naturaleza, para a partir de dicha observación, se comenzaran a pensar de qué manera se podrían organizar o mejorar los espacios internos y externos de la institución. Ya en el segundo momento, el grupo fue direccionado a reflexionar sobre la importancia de los espacios al interior de la institución para el mejoramiento del trabajo pedagógico y la importancia del mejoramiento de los alrededores de la IEO, para evitar accidentes de ámbito natural (incendios, derrumbes, invasión de roedores, entre otros). Este recorrido permitió principalmente en los estudiantes pensarse las maneras acertadas de vivir la institución, de ser parte de ella, no solamente bajo el rol de estudiante sino de una persona que habita socialmente y que constantemente está construyendo ideas, pensamientos y espacios de convivencia para mejorar.

##### *5. Articulación misional del eje*

Desde la perspectiva conceptual, las salidas pedagógicas son un escenario que permiten articular la escuela con la comunidad, en cuanto hay una vinculación del conocimiento académico con el servicio a la comunidad, a través de experiencias de aprendizaje por servicio, inserción social y aprendizaje situado que ubican al estudiante en el centro de su proceso educativo. Se trata de otorgarle el papel de protagonista, autor de su formación, reconocer el proceso en que se encuentra, los conocimientos que trae consigo y el contexto en el que está

inmerso, se apunta a la enseñanza de aprendizajes que realmente lleguen a la sensibilidad de los jóvenes. Aprendizajes que sean de su interés, que se relacionen con su proyecto de vida, que fomenten el pensamiento crítico, que los impulsen como sujetos sociales, que les permitan adquirir nuevas competencias.

Desde esta perspectiva, se podría decir que en la Feria del Libro se fortalecieron contenidos relacionados con las necesidades de las instituciones participantes, intereses y vocación de los estudiantes, fortalecimiento de las habilidades para la vida y competencias básicas. Es así, como la IEO *Rodrigo Lloreda* buscó dar respuesta a las necesidades institucionales relacionadas con la convivencia, desarrollando un taller para el fortalecimiento de la convivencia, para brindar a los estudiantes herramientas de resolución de conflictos pacíficamente y mitigar los conflictos que se evidencian a diario en el centro educativo. En general se les demostró a los estudiantes que mediante la lectura pueden fortalecer gustos e intereses relacionados con su orientación vocacional. Así mismo, durante la visita a la Feria del Libro, se practicaron algunas habilidades para la vida y competencias como: habilidades sociales, cognitivas, emocionales, ciudadanas, sociales, comunicativas, matemáticas. Otras IEO reconocieron como puntos de articulación entre la Feria del Libro y el eje, la identificación de nuevas perspectivas para su elección vocacional, de igual forma retroalimentar y visualizar alternativas para conectarlos con sus proyectos de vida; identificar en los estudiantes las motivaciones hacia la lectura que puedan facilitar los procesos de aprendizaje dentro del aula, en el recorrido se identificó que los libros de suspenso, terror y las tiras cómicas como los más preferidos por ellos; e interactuar en otros espacios por fuera de su institución les brinda la posibilidad de ampliar y poner en práctica los aprendizajes adquiridos en la institución.

Por otro lado, en el Foro Educativo, el conversatorio “Jóvenes y Proyecto de Vida”, con la participación del youtuber Julio Profe, animó a los estudiantes a encausar sus intereses y deseos por salir a adelante hacia una alternativa de vida como lo es ser productor de contenidos multimediales, en particular desde la plataforma YouTube. Aunado a esto, el docente youtuber incentivó el uso de competencias lógico-matemáticas por medio del concurso por una calculadora de última tecnología, pues llevó a cabo cuatro ejercicios en los que desarrollaba diversas operaciones, invitando a los jóvenes a participar de manera activa y propositiva. Se destacan como aprendizajes que impactaron a los estudiantes, las “otras maneras de hacer



dinero” que no tienen nada que ver con la violencia y las dinámicas de riesgo social de sus barrios; y los resultados que dan la disciplina y la perseverancia en el trabajo, además de los logros que permite disfrutar (evocando los viajes, reconocimientos y oportunidades compartidas por el youtuber). De otro lado, esta salida se articula como estrategia para el mejoramiento de la gestión e implementación efectiva del servicio social en las IEO, pues los docentes y directivos expresaron durante las jornadas de caracterización, la necesidad de reforzar la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. Por lo tanto, el conversatorio sobre Proyecto de Vida es un escenario que responde de manera directa un punto coyuntural de la institución en relación a sus estudiantes.

Otras de las salidas articuladas a la iniciativa mediadora de cada institución, como la salida al Parque de las Garzas, planteó el fortalecimiento de la gestión institucional de los proyectos de servicio social, dado que fue un espacio que pretendía posibilitar un escenario para realizar posibles alianzas institucionales y conocer entidades prospectos para realizar el servicio social. El escenario del Ecoparque Lago de Las Garzas se propuso como alternativa de aprendizaje donde tienen dinámicas y temáticas de funcionamiento medio ambiental, diferentes a las que manejaban hasta el momento en el servicio social, en el que en su mayoría desarrollan actividades administrativas o capacitándose en temas relacionados con salud sexual y reproductiva. Además, el escenario brindó un contexto diferente y natural que promueve el respeto y cuidado por la naturaleza, los invita a adoptar diferentes prácticas que resignifiquen contextos y entornos sociales agrestes, para el caso específico de la IEO *República de Argentina* muy marcados por el consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados y presencia de delincuencia común.

Respecto a la salida pedagógica de la IEO *Gabriel Mistral* a la Universidad del Valle, se resalta el fortalecimiento de los conceptos de experiencia, sensibilidad y aprendizaje significativo. En cuanto experiencia y sensibilidad se refieren a la búsqueda de una concordancia desde lo que desea, lo que sabe y lo que se quiere hacer. Este acercamiento desde lo vivencial se evidencia en uno de los testimonios de los estudiantes, que dice “*yo he escuchado a la Universidad del Valle por la televisión, y uno se piensa sería bueno estudiar ahí, pero no se hace de verdad un esfuerzo, porque se tiene un imaginario que es un muy difícil todo. Pero*

*caminando la Universidad y escuchando todos los beneficios para estudiar, da ganas de hacer el ICFES varias veces hasta quedar” expresó un estudiante grado undécimo.*

#### *6. Evaluación del proceso y recomendaciones*

La evaluación de las salidas pedagógicas buscó recoger datos cualitativos relacionados con las apreciaciones de los actores educativos sobre el lugar que visitaron, el contenido trabajado, el desarrollo metodológico y demás aspectos relacionados con este espacio pedagógico. Algunas salidas incluso involucraron y recogieron percepciones de los padres de familia, es el caso de *Pance*, que resalta que los padres de familia consideran como positivas este tipo de actividades donde ellos interactúan con sus hijos en el contexto de la escuela; se contribuye a la formación del proyecto de vida de los estudiantes; se generan aprendizajes significativos desde el conocimiento que ofrecen espacios descontextualizados de las aulas; algunos estudiantes manifiestan que debe haber más variedad de temáticas en los lugares de destino de las salidas y no solo relacionadas con las materias del colegio.

Otras IEO implementaron unas preguntas orientadoras que permitieran recoger percepciones cualitativas. Es el caso de *Villacarmelo* en la Feria del Libro, que utilizó un formato con cuatro preguntas ¿Considera que la salida pedagógica es pertinente para el desarrollo institucional? ¿Reconoce posibilidades de articulación de la jornada con los PSSE?, ¿Se identifica en la salida pedagógica elementos que aportan a la construcción del proyecto de vida? ¿La salida pedagógica cumplió con las expectativas generadas?

Desde las respuestas de los participantes, encontramos que la salida fue pertinente para la institución por los siguientes aspectos:

- *“Porque es algo que no se tiene claro en la institución, es importante la literatura ya que es escasa en la IEO”.*
- *“Porque se aprendió, hay muchos libros, historias para informarse más”.*
- *“Se aprendieron muchas cosas de manera lúdica”.*
- *“Completa mucho lo que hace la institución en la labor de enseñar, el despliegue al evento lúdico, se vieron libros pedagógicos”.*

A su vez que mencionaron que la jornada se articuló con los PSSE de la siguiente manera:

- “Para poder tener una biblioteca en la institución liderada por los proyectos de servicio social estudiantil, tener libros actualizados”
- “Ayudar a guiar, a organizar la biblioteca, hacer alianzas con la red de bibliotecas”
- “Porque mi carrera es psicología y toca leer mucho”
- “Hacer vínculo con la red de bibliotecas y hacer una propuesta para que visiten la institución al mes y se vinculen a los PSSE”.

En la IEO *La Leonera* se realizó una evaluación cuantitativa, tomando una muestra del 10% de los estudiantes y el 100% de los docentes, la cual expresó que:

- I. Los estudiantes encuestados son optimistas frente al desarrollo institucional y la articulación con PSSE, identificando elementos educativos como alternativas a su construcción de proyecto de vida, coincidiendo todos en que la universidad es la mejor opción y la variedad de carreras universitarias lo hace muy interesante, cumpliendo así con las expectativas generadas por la actividad.
- II. Por su parte, los docentes líderes plantean una visión similar a la de los estudiantes frente al proceso, con la posibilidad de articulación de la jornada con los PSSE, apoyando 100% los ítems evaluados.

Tabla 2. Evaluación cuantitativa de *La Leonera*

	Preguntas
1	¿Considera que la salida pedagógica es pertinente para el desarrollo institucional?
2	¿Reconoce posibilidades de articulación de la jornada con los PSSE?
3	¿Se identifican en la salida pedagógica elementos que aportan a la construcción del proyecto de vida?
4	¿La salida pedagógica cumplió con las expectativas generadas?



En *La Leonera* esta evaluación permitió evidenciar la articulación de los estudiantes a escenarios de aprendizaje donde reconocieron los acervos literarios, establecieron relaciones entre el conocimiento sobre el área y las nuevas propuestas para la creación de papel. Además de identificar intereses vocacionales y culturales a través de preguntas de los estudiantes, como: “¿Por qué en algunas zonas se realizan quemas de caña, si se dice que no se debe quemar por el cuidado del medio ambiente?” Estudiante grado 10°, “¿Qué carreras se encuentran afines con lo que a mí me gusta?” Estudiante grado 10°, “¿Cómo se cuál carrera me gusta?” Estudiante grado 9°.

La institución *Evaristo García* también acudió a un reconocimiento cualitativo de los resultados de participación en el Foro Educativo y el espacio de trabajo sobre Proyecto de Vida. En este caso reconoce que, si bien se inició el proceso de sensibilización de los estudiantes en la importancia de pensar su proyecto de vida, no se puede concluir en este punto. Es de vital importancia involucrar a los docentes de todas las áreas a este proceso para que lo mantengan activo desde sus aulas, lo planifiquen en sus proyectos y lo refuercen desde sus contenidos. También se debe dar continuidad al vínculo que el estudiante establece desde sus intereses personales con posibilidades vocacionales factibles a través de los PSSE a ejecutar en el 2019. Lastimosamente, los líderes PSSE de la IEO no pudieron estar presentes en esta salida pedagógica; pero el profesional encargado estará atento a retransmitir esta información.

En la IEO *Gabriela Mistral* la evaluación de la salida se enfocó en recoger las percepciones de los asistentes, a modo de reflexión sobre la jornada. “Yo Salí de aquí de la Universidad

*motivada, con ganas de seguir estudiando, a mí me gusta la Psicología, me gustaría quedar, y ahora tengo más bases para convencer a mis papás que no están costoso estudiar en la Universidad del Valle”* estudiante grado 11°. En este sentido, el logro más significativo de la salida es que los estudiantes recogieron elementos para construir una mirada crítica, reflexiva y empoderados de continuar con su orientación vocacional, convirtiendo así la salida en una experiencia significativa.

Algunas de las recomendaciones de acuerdo a los aprendizajes obtenidos y que se pueden tener en cuenta para salidas pedagógicas futuras, son:

- Para aquellas IEO que tienen doble jornada, es importante involucrar actores educativos de ambas jornadas. Al igual que evaluar los cupos y participación de aquellas IEO con jornada nocturna.
- Es necesario organizar los tiempos para que se alcancen a desarrollar las actividades en su totalidad y sin apuros, dedicándole el tiempo requerido a cada momento.
- Mejorar organización logística del transporte. Se propone que los buses conozcan los lugares de las salidas pedagógicas con anterioridad y lleguen puntual a la IEO. Y conocer previamente al proveedor de los refrigerios para también saber la calidad de los alimentos a entregar a los asistentes.
- Sensibilizar a los estudiantes en tener buena disposición para adquirir nuevos aprendizajes.
- Realizar un proceso de inscripción previo a las salidas pedagógicas, para asegurar la participación de diversos estudiantes interesados.
- Revisar el desarrollo metodológico de las salidas pedagógicas en miras de fortalecerlo, se podría proponer en algunas salidas la realización de exposiciones, charlas o talleres que refuercen el sentido misional y los aprendizajes proyectados en la jornada.
- Debe ser indispensable la asistencia de los líderes PSSE (ya sean directivos o docentes) para que puedan vivenciar las dinámicas de las estrategias y la articulación de las mismas al sistema del servicio social que se está rediseñando para la óptima gestión e implementación.

## *7. Proyección de las salidas pedagógicas a realizarse en el 2019*

### *7.1. Propósitos de las salidas pedagógicas proyectadas*

Los propósitos de futuras salidas pedagógicas se ajustan de acuerdo a los aprendizajes y espacios proyectados para el 2019. Por ejemplo, en la IEO *Juan XXII* se está proyectando una visita al SENA con los ejes de PPT, PAF y PSSE. El propósito principal sería fortalecer el enfoque técnico comercial que tiene la institución a través de actividades lúdico-reflexivas sobre la innovación empresarial y el emprendimiento. En *Villacarmelo* se propone vincular los conocimientos adquiridos en los jóvenes de grado décimo y once con la realidad para tener aprendizajes significativos ambientales visitando el Ecoparque de las Garzas, que contribuye a la recuperación y preservación de la riqueza de la naturaleza. En *La Buitrera* se tiene programada una salida para realizar un recorrido por las diferentes universidades con las que cuenta la ciudad. Con esta salida se espera motivar a los estudiantes a generar una proyección y una creación de metas para cumplir sus objetivos. Y otras instituciones como *Gabriel García Márquez*, *Rodrigo Lloreda Caiceda* y *Ciudad Córdoba* proponen realizar una salida pedagógica a la Universidad del Valle, disponiendo de stand, conferencias y/o talleres dirigidos principalmente a los estudiantes sobre temas relacionados con salud, primeros auxilios, información de carreras académicas que tengan relación con el área de matemáticas y herramientas pacíficas para la resolución de conflictos. Se propone que el espacio esté dividido en dos stands de Salud y Convivencia, donde los estudiantes permanecerán por un tiempo estimado y luego harán un recorrido con guías que les brindarán información de acceso y datos curiosos de la facultad de Ingenierías y facultad de carreras afines de las matemáticas. De esta manera se espera abordar las necesidades, gustos e intereses de los estudiantes. Este interés por asistir a universidades o ferias universitarias que permitan identificar opciones vocacionales para orientar la proyección de los estudiantes hacia la educación superior y permitan fortalecer su proyecto de vida, también se proyecta en *Los Andes* y *Juan Bautista de la Salle*.

## *7.2 Articulación con plan de acción e iniciativa mediadora*

El sentido misional y apoyo operativo de las salidas pedagógicas surge desde los espacios de trabajo con el comité articulador de cada IEO, escenario en el que también se construye el plan de acción y se identifica la iniciativa mediadora que orientará las acciones institucionales. En este sentido, hay un fuerte vínculo con las salidas pedagógicas, de tal manera que den respuesta directa a lo propuesto en el plan de acción, enfocado en fomentar la unidad institucional con la

consolidación de un servicio social que responda a las necesidades y particularidades institucionales.

### *7.3. Fortalecimiento relación familia- escuela, PSSE - PPT*

La participación del comité articulador en esta actividad permite vincular a todos los actores educativos, fortaleciendo los vínculos entre cada uno de los ejes y la población que los compone. Por otra parte, los padres de familia podrán entender de primera mano la relevancia del servicio social en los estudiantes y cómo esta experiencia puede ser de gran relevancia para el proceso pedagógico de cada estudiante. Además, se trabajará de forma articulada con el sistema de gestión e implementación de los PSSE –reestructurado desde el acompañamiento MCEE–, en el que están articuladas y sustentadas las salidas pedagógicas como estrategias de gestión que contemplan la participación activa y propositiva de representantes de familia y líderes de PPT, en el marco del comité articulador del servicio social. De hecho, se plantea que haya maestras de primaria que estén muy atentas a las actividades de los estudiantes de los PSSE en las sedes, como una manera de sincronizar a toda la IEO en el engranaje de la labor social.

### *7.4. Fortalecimiento de recursos y herramientas de gestión*

Todas las salidas pedagógicas deberán responder al fortalecimiento de la orientación vocacional, profesional y los proyectos de vida de los estudiantes; de manera consecuente, se buscará una entidad en donde los jóvenes contribuyan al servicio de su comunidad y que, en lo posible, respondan a las especialidades o enfoques de las IEO. De igual manera, las salidas pedagógicas ayudarán a fortalecer los recursos y herramientas entre los tres ejes, ya que apuntan a una propuesta articuladora que involucra competencias básicas y habilidades para la vida que involucran a cada uno de los ejes. El generar espacios donde los diferentes actores institucionales puedan comparar las diferentes prácticas en cada uno de los ejes de competencias básicas permite surjan propuestas y un mayor interés al acompañamiento pedagógico, ya que el vincular y dar voz a los diferentes actores se produce un sentido de pertenencia hacia esa labor y en ese sentido se logra que la comunidad haga parte de la escuela.

### *7.5. Gestión a realizar para desarrollar la salida pedagógica*

A continuación, se recogen los puntos más importantes resaltados por los profesionales para la gestión de las salidas pedagógicas:

1. Presentar ruta de gestión e implementación del servicio social y las propuestas de salidas pedagógicas para las IEO a sus docentes y directivos.
2. En dicha presentación se sustentará la importancia y la pertinencia de las salidas pedagógicas como estrategias para ampliar la efectividad e impacto del servicio de la IEO en y para su comunidad.
3. Se consultará a directivos y docentes las opciones de salidas que ellos consideren pertinentes y se acompañará en la gestión para concretar su ejecución. En caso de que los directivos y docentes no propongan una salida o entidad a conocer en particular, el profesional sugerirá y gestionará con las opciones cercanas a la IEO, entidades con convenios y alianzas ya suscritas con la institución.
4. Se solicitará espacio en el cronograma institucional del 2019 para la ejecución de las salidas autorizadas, teniendo en cuenta la disponibilidad de la entidad a visitar.
5. Igualmente, el profesional deberá liderar la gestión con la entidad a la que se visitará, contactando a los responsables y encargados de las actividades, concertando y diseñando con ellos los recorridos y/o actividades a realizar con los estudiantes, y siendo un facilitador en la comunicación entre la IEO (docentes y directivos) y la entidad.
6. Una vez concretada la disponibilidad de estudiantes y docentes para la salida, se hará llegar a la IEO los consentimientos informados que los jóvenes deberán hacer llegar y firmar de sus padres, para luego entregarlos a la coordinación antes del día señalado.
7. Simultáneamente, el profesional de PSSE deberá confirmar a la Universidad del Valle el transporte y la cantidad de refrigerios para los estudiantes y docentes que participen de la salida.

#### *7.6. Metodología a emplear y recursos necesarios*

La metodología a emplear se nutre y fortalece de los hallazgos de las salidas pedagógicas anteriores y de las particularidades de la salida pedagógica a realizar. Algunas IEO optan por una metodología secuencial dividida en una parte expositiva, de presentación y/o socialización, y una segunda en la que se ejecutará uno o varios talleres en los que se ponga en práctica lo compartido en la primera parte, procurando el diálogo constante entre los participantes, para garantizar la construcción colectiva del conocimiento. En otras IEO se hará énfasis en el



recorrido y aprendizajes que puede ofrecer el espacio visitado o generar espacios de diálogo sobre temas de interés. Sobre los recursos, siempre será necesario tener en cuenta aspectos logísticos de transporte y refrigerio, y los materiales requeridos varían de acuerdo a lo planteado en cada salida. En otras IEO como *Pance*, en el trabajo adelantando con el comité todavía no se ha definido una metodología y los recursos necesarios para la realización de las salidas pedagógicas del año 2019, las cuales serán planeadas a inicio del año académico que comienza en el mes de enero.

### *7.7. Forma de evaluación de la salida pedagógica*

De manera general, las IEO plantean tener un formato de sistematización con preguntas movilizadoras que permitan recoger las apreciaciones de los actores educativos sobre la jornada. Es el caso de las IEO *Bartolomé Loboguerrero*, *Donald Rodrigo Tafur* y *Evaristo García* que plantean el uso de un formato de acuerdo a las particularidades de la salida y del lugar/entidad que se visite. Según lo amerite, también se mediará la recolección de esta información a través de dinámicas lúdico-pedagógicas. Algunas de las preguntas generadoras que se consideran en este punto son:

- ¿Qué fue lo que más te llamó la atención del evento?
- ¿Cómo podemos mejorar nuestra labor social en el colegio con lo que nos acaban de enseñar o mostrar?
- ¿Cómo articular y aplicar los aspectos y/o puntos mencionados a nuestras iniciativas institucionales?
- ¿Qué puedo hacer yo para contribuir? De acuerdo a la temática abordada.

En otras IEO como *Juan XXIII*, *Golondrinas*, *La Anunciación*, *La Paz*, *Felidia*, *Los Andes*, *La Leonera*, *Juan Bautista de la Salle*, *Villacarmelo*, se plantean como preguntas orientadoras:

- ¿Considera que la salida pedagógica es pertinente para el desarrollo institucional?
- ¿Reconoce posibilidades de articulación de la jornada con los PSSE?
- ¿Se identifica en la salida pedagógica elementos que aportan a la construcción del proyecto de vida?
- ¿La salida pedagógica cumplió con las expectativas generadas?

Por otro parte, las IEO *Siete de Agosto* y *Maricé Sinisterra*, más que un formato, plantean una lógica de intercambio de experiencias a través de un diálogo abierto, y con el uso de algunas preguntas orientadoras que permitirán que la conversación fluya. Se propone finalizar con una pequeña reflexión abierta en una ficha, de no más de un párrafo, pues la intención, no es que los asistentes se sientan evaluados. Y en otras IEO como *Pance*, no se ha establecido un formato o preguntas orientadoras, argumentando que el comité articulador conformado en la institución está desarrollando un formato que permita recoger los resultados y opiniones por parte de los participantes, este formato se debe diligenciar al finalizar las actividades que hacen parte de la salida pedagógica y en él se deben recoger los aprendizajes más significativos. Actualmente la elaboración de este formato está en fase de planeación, debido a que no se ha consolidado en su totalidad el comité.